

**Universidade de Lisboa**



O desenvolvimento da competência discursiva: uma proposta didática para o ensino de Espanhol Língua Estrangeira a alunos portugueses (nível B1)

Cláudia M. A. M. Costa Alemão Teixeira de Freitas

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Ano 2012/2013



**Universidade de Lisboa**



O desenvolvimento da competência discursiva: uma proposta didática para o ensino de Espanhol Língua Estrangeira a alunos portugueses (nível B1)

Cláudia M. A. M. Costa Alemão Teixeira de Freitas

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado  
pelo Senhor Dr. José León Acosta

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e  
no Ensino Secundário

Ano 2012/2013





*Dedico este trabalho ao meu adorado Pai. O humor fino com que via as coisas, a cultura vasta e variada usada sem exibição, o amor à família sempre tão expressivo nos seus detalhes, são referências na minha vida.*

## **Agradecimentos:**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador, o Senhor Dr. José León Acosta, pelo seu apoio, disponibilidade e confiança demonstrada no meu trabalho. Os conhecimentos que me transmitiu, bem como o precioso trabalho de leitura e de revisão deste relatório, foram imprescindíveis para chegar à etapa final.

Ao professor cooperante, Senhor Dr. Gonçalo Menezes, gostaria de agradecer a oportunidade que me deu de realizar o estágio na Escola Secundária de Carcavelos.

Aos meus colegas, agradeço o acompanhamento e as sugestões para a elaboração do texto final. Lembrarei os bons momentos que vivemos ao longo destes quatro anos.

Expresso a minha gratidão, de um modo especial, ao meu marido. Só o seu apoio contínuo, e enorme paciência, me levaram a persistir nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos agradeço a alegria e o otimismo que me comunicaram.

À Rita L. X., minha grande amiga, agradeço o incentivo, o interesse e as valiosas sugestões.

Ao João Seixas, deixo um agradecimento especial pela inestimável ajuda na finalização deste documento.

# Índice

Resumo .....	viii
Introdução .....	1
Parte I: Enquadramento teórico da unidade lecionada .....	7
1. Algumas precisões terminológicas .....	8
1.1. Texto, discurso, enunciado .....	8
1.2. A competência discursiva e/ou a competência textual .....	11
1.3. Géneros, tipologias e sequências textuais .....	19
2. Mecanismos discursivos e linguísticos da argumentação .....	21
2.1. Esquema argumentativo prototípico .....	21
2.2. Coerência e coesão .....	23
2.3. Recursos coesivos .....	24
2.4. Marcadores discursivos .....	25
2.5. Tratamento nocional-funcional dos recursos linguístico-discursivos .....	28
3. Propostas didáticas para o tratamento dos textos argumentativos na aula de ELE: compreensão e produção .....	30
3.1. A abordagem do discurso/texto argumentativo .....	31
3.2. Análise linguística nos planos macrotextual e microtextual .....	34
3.3. Atividades para praticar a organização das ideias .....	35
3.4. Atividades para praticar os marcadores discursivos .....	37
Parte II: Implementação da unidade didática .....	41
1. Fase de diagnóstico .....	42
1.1. Descrição da escola .....	42
1.2. Caracterização dos alunos da turma .....	45
2. Metodologia e estratégias de planificação .....	50
2.1. Metodologia de ensino-aprendizagem seguida .....	50
2.2. Estratégias de ensino implementadas .....	56
3. Unidade didática .....	61
3.1. Planificação geral da unidade didática .....	61
3.2. Planos das aulas .....	64

3.3. Descrição das aulas realizadas: apresentação das situações, atividades e materiais de ensino utilizados.....	70
4. Avaliação .....	82
4.1. Metodologia de avaliação seguida na unidade didática .....	82
4.2. Análise dos dados gerais de avaliação recolhidos durante a lecionação .....	86
4.3. Avaliação dos progressos realizados pelos alunos na produção de textos/discursos argumentativos .....	90
4.3.1. Critérios de análise .....	91
4.3.2. Resultados da análise .....	92
Considerações finais .....	95
Referências bibliográficas .....	103

#### Anexos:

I: Planificação das aulas; inquérito diagnóstico inicial; ficha de auto avaliação; grelhas de avaliação .....	114
II: Materiais didáticos .....	135
III: Produção dos alunos: texto de opinião inicial e texto da tarefa final .....	155

#### **Índice de figuras e de gráficos:**

Figura 1 – O modelo de Canale (1983).....	13
Figura 2 – O modelo de Bachman (1990).....	14
Figura 3 – O modelo de Celce-Murcia <i>et al.</i> (1995).....	15
Gráfico 1 – Distribuição da preferência dos alunos entre as disciplinas .....	47
Gráfico 2 – Distribuição da motivação dos alunos para aprender Espanhol .....	48
Gráfico 3 – Distribuição da valorização atribuída às competências linguísticas .....	49

#### **Índice de anexos:**

I. 1. Planificação das aulas da unidade didática .....	115
I. 2. Inquérito diagnóstico .....	119
I. 3. Ficha de autoavaliação .....	122
I. 4. Grelhas de avaliação do trabalho em aula .....	125

I. 4.1. Grelha de avaliação 1ª aula .....	125
I. 4.2. Grelha de avaliação 2ª aula .....	126
I. 4.3. Grelha de avaliação 3ª aula .....	127
I. 4.4. Grelha de avaliação 4ª aula .....	128
I. 5. Avaliação da produção oral e escrita na 5ª aula .....	129
I. 5.1. Grelha de critérios de avaliação da produção oral .....	129
I. 5.2. Grelha de avaliação da produção oral .....	130
I. 5.3. Grelha de critérios de avaliação da produção escrita .....	131
I. 5.4. Grelha de avaliação da produção escrita .....	132
I. 6. Grelha de autoavaliação .....	133
I. 7. Grelha de avaliação final .....	134
II. 1. Plano da unidade didática entregue inicialmente aos alunos .....	136
II. 2. Fichas de trabalho .....	137
II. 2. 1. Ficha 1 .....	137
II. 2. 2. Ficha 2 .....	138
II. 2. 3. Ficha 3 .....	140
II. 2. 4. Ficha 4 .....	142
II. 2. 5. Ficha 5 .....	143
II. 2. 6. Ficha 6 .....	145
II. 2. 7. Ficha 7 .....	146
II. 2. 8. Ficha 8 .....	147
II. 2. 9. Ficha 9 .....	148
II. 2. 10. Ficha 10 .....	149
II. 2. 11. Ficha 11 .....	150
II. 2. 12. Ficha 12 .....	151
II. 2. 13. <i>Power Point</i> .....	153
II. 2. 14. Ficha 13 .....	154
III: Produção dos alunos: texto de opinião inicial e texto de opinião final.....	155

## Resumo

Neste relatório apresentamos o trabalho realizado na Escola Secundária de Carcavelos, no ano letivo de 2012/2013, com uma turma de 10.º ano de Espanhol nível de continuação (B1), no âmbito da prática de ensino supervisionada. O objeto da intervenção didática foi o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos centrada nos aspetos da coerência e coesão de discursos/textos argumentativos escritos. Um dos blocos do programa, tomado como referência, propõe que os estudantes identifiquem as principais conclusões de um texto argumentativo, proponham ideias próprias, mostrem acordo, discordem e treinem a articulação de ideias. Consequentemente, implementámos uma unidade didática focada no discurso/texto de opinião. Nas atividades realizadas ao longo das cinco aulas da intervenção letiva de 450 minutos, debruçámo-nos sobre aspetos relativos à estruturação e coerência das ideias, e aspetos gramático-pragmáticos associados aos marcadores funcionais de opinião e aos marcadores discursivos de organização do discurso. Procurámos averiguar se um trabalho sistemático sobre este tipo de textos, com alunos de nível intermédio de LE, os levava a progredir na elaboração do seu próprio discurso. Os resultados obtidos no texto de opinião final, por comparação com aquele que produziram inicialmente, revelam uma evolução significativa dos alunos. A diversificação de atividades, a sua resolução em trabalho individual e cooperativo, a consolidação progressiva dos saberes, foram as estratégias de lecionação implementadas, tendo em vista a consciencialização crítica e autonomia dos alunos. Na avaliação formativa implementada à turma de dez elementos, oito tiveram uma prestação positiva e dois mantiveram o nível insuficiente, o que revela que a competência discursiva deve ser objeto de uma maior atenção nas aulas de Espanhol.

**Palavras-chave:** discurso, texto de opinião, argumentar, coerência, coesão, competência discursiva, intervenção didática, ELE.

## **Resumen**

En este informe presentamos el trabajo realizado en la Escola Secundária de Carcavelos, en 2012/2013, con una clase de 10º año de español nivel de continuación (B1), en el contexto de la práctica de enseñanza supervisada. El objeto de la intervención didáctica ha sido el desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos centrada en los aspectos de la coherencia y cohesión de discursos/textos argumentativos escritos. Uno de los apartados del programa, tomado como referencia, propone que los estudiantes identifiquen las principales conclusiones de un texto argumentativo, propongan ideas propias, muestren acuerdo, desacuerdo, y practiquen la articulación de ideas. En consecuencia, implementamos una unidad didáctica enfocada en el discurso/texto de opinión. En las actividades realizadas a lo largo de las cinco clases de la intervención lectiva de 450 minutos, hemos tratado aspectos relativos a la estructuración y coherencia de las ideas y aspectos gramático-pragmáticos asociados a los marcadores funcionales de opinión y a los marcadores discursivos de organización del discurso. Intentamos averiguar si un trabajo sistemático sobre este tipo de textos, con alumnos de nivel intermedio de ELE, les hacía progresar en la elaboración de su propio discurso. Los resultados obtenidos en el texto de opinión final, comparativamente con los textos producido al inicio, han revelado una evolución significativa de los alumnos. La diversificación de las actividades, su resolución en trabajo individual y cooperativo, la consolidación progresiva de los saberes, han sido las estrategias enseñanza implementadas para fomentar la conciencia crítica y la autonomía de los alumnos. En la evaluación formativa adaptada a la clase de diez elementos, ocho obtuvieron resultados positivos y dos mantuvieron un nivel insuficiente, lo que demuestra que la competencia discursiva debe ser objeto de una mayor atención en las clases de Español.

**Palabras-clave:** discurso, texto de opinión, argumentar, coherencia, cohesión, competencia discursiva, intervención didáctica, ELE.





## **Introdução**

No presente relatório apresentamos o trabalho realizado na Escola Secundária de Carcavelos, no ano letivo de 2012/2013, com uma turma de 10.º ano de Espanhol nível de continuação (B1), no âmbito da prática de ensino supervisionada. O objeto da intervenção didática foi o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos centrada nos aspetos da coerência e coesão de discursos/textos argumentativos escritos.

A argumentação é um dos blocos temáticos que integram o programa da disciplina para esse nível de ensino, onde se refere que os alunos deverão ser capazes de identificar as principais conclusões de um texto argumentativo claramente articulado, reconhecer o esquema argumentativo da apresentação de uma questão, comparar opiniões, expressar acordos e desacordos ou escrever ensaios simples sobre um tema de interesse geral. Tomando como referência estes objetivos específicos, centrámos a nossa intervenção didática no discurso argumentativo e trabalhámos aspetos de estruturação lógica das ideias e alguns recursos linguísticos característicos da argumentação. O trabalho teve como propósito geral averiguar em que medida os alunos progrediam na elaboração do seu próprio discurso.

O *Programa de Espanhol nível de continuação 10º ano* (2002), seguindo as indicações do Conselho da Europa e do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QCER: 2001), coloca entre as suas principais finalidades a aquisição da competência discursiva pelos aprendentes, entendida como a capacidade de organizar e relacionar as ideias para produzir mensagens coerentes, adequadas a cada situação específica de comunicação, usando a língua com correção e propriedade. Tal competência, como também se indica, deverá ser desenvolvida através do conhecimento dos géneros discursivos, enquanto convenções de organização de um texto numa dada comunidade. A ideia subjacente é a de que todo o texto está associado a um contexto, a uma certa organização sócio-discursiva; os alunos, apropriando-se das estruturas próprias de determinado género discursivo, desenvolvem estratégias de produção de textos/mensagens mais adequados e relevantes. Foi, portanto, com base nestas orientações programáticas que elegemos o discurso/ texto de opinião, como área temática da nossa intervenção.

O nosso interesse pela argumentação prende-se com a convicção de que ensinar os alunos a argumentar é hoje um objetivo pedagógico prioritário em qualquer área curricular. Compreender o que está em jogo nas situações sociais em que se vive um conflito de opiniões, treinar a identificação e a explanação de ideias, necessariamente simples num nível intermédio de língua estrangeira, constitui um objetivo educativo em si mesmo. Este objetivo é tanto mais premente porquanto os adolescentes estão expostos a uma avalanche de informações e mensagens muitas vezes contraditórias; não compreendem, frequentemente, as controvérsias e não sabem fundamentar a sua posição. Embora a argumentação faça parte da vida diária dos estudantes na sua língua materna - pois a todo o momento tecem comentários, dão opiniões -, e surja numa multiplicidade de situações discursivas da vida pública ou privada (nas redes sociais, em debates, na publicidade, em conversas de café, num pedido aos pais para sair à noite, num artigo de jornal, etc.) a grande maioria não é consciente da sua organização textual. Sob este prisma, o trabalho sistemático sobre o discurso argumentativo é essencial - como aponta Martínez Ezquerro (1999), especialista em formação de professores -, e os estudantes adolescentes facilmente entendem a pertinência social e educativa de propor e defender ideias próprias, mostrar acordo ou discordar. Nessa medida, a partir dos conhecimentos implícitos dos alunos e das suas experiências, poderemos motivá-los a envolverem-se no debate de ideias, desencadeando interações sociais em sala de aula fundamentais para a sua aprendizagem.

Praticar a identificação de ideias principais e secundárias, de argumentos favoráveis e contrários, efetuar um raciocínio simples ou sintetizar as informações de um enunciado, são operações discursivas que se introduzem e treinam por vezes já tarde, nas várias dimensões curriculares. Isto explica, do ponto de vista de Camps e Dolz (1995), entre outros investigadores, os resultados pouco satisfatórios quanto à competência argumentativo-discursiva, verificados pelos professores.

Na disciplina de Espanhol, o trabalho sistemático com textos argumentativos, no plano da receção e produção, só se desenvolve, regra geral, em níveis de escolaridade mais avançados, a partir do nível B2. De súbito, os alunos são confrontados com um nível de exigência e competência linguística mais elevado, um “salto” para o qual a maioria não está preparada. Exercitar com os alunos, desde cedo, o contraditório, confrontando-os com textos que apresentem pontos de vista

distintos sobre os mesmos problemas, não pode deixar de ter um impacto positivo na sua literacia e na competência discursiva em ELE. Por conseguinte, com o intuito de levar os alunos a aperfeiçoarem o seu próprio discurso, trabalhamos a identificação, o confronto e a explanação de ideias na proposta didática posta em prática durante o período de intervenção na escola. As ideias expressas nos textos trabalhados constituíram-se como alicerces da análise linguística sobre os mecanismos que instituem a coerência e coesão textuais.

Ao longo destas páginas, apresentamos uma reflexão aprofundada sobre os objetivos atrás enunciados, e damos conta da atividade pedagógica em sala de aula. A consecução do projeto tem uma vertente teórico-prática e uma vertente investigativa. A interligação destas duas dimensões permitiu-nos fundamentar as opções pedagógicas e didáticas, bem como descrever criticamente o trabalho realizado.

A intervenção na escola implicou a programação de uma unidade didática de 450 minutos, posteriormente lecionada ao longo de cinco aulas. O discurso argumentativo, como referimos, foi a área temática eleita subordinada ao tópico geral: *A tecnologia nas nossas vidas*. O tema da tecnologia serviu, assim, de fio condutor aos subtemas propostos em cada aula: as redes sociais, a pirataria informática, as dinâmicas familiares e as amizades *on-line*. Tendo em vista os objetivos de aprendizagem a atingir pelos alunos, desenhámos uma sequência de atividades e exercícios linguísticos, que levaram à realização de uma tarefa final - um texto de opinião -, e definimos os instrumentos de avaliação, de que damos conta, em detalhe, na segunda parte deste relatório.

O programa de Espanhol preconiza que as aprendizagens não se centrem na reflexão metalinguística, mas sim na aplicação contextualizada dos conteúdos, convocando a construção gradual dos saberes dos alunos. Implementámos, assim, uma série de atividades comunicativas diversificadas e sequenciadas, de interpretação e produção textual, para trabalhar o discurso argumentativo. Estas últimas incidiram nas quatro habilidades linguísticas básicas - compreensão oral e escrita, e expressão oral e escrita - de um modo integrado, embora o nosso trabalho se tenha focado mais no discurso escrito, objeto da tarefa final. Preocupámo-nos em levar os alunos a compreender e analisar situações de comunicação em que se explana uma opinião, a trabalhar alguns elementos linguísticos próprios do discurso

argumentativo e a alargar o léxico relacionado com as novas tecnologias. Para tanto, tratámos, fundamentalmente, aspetos relativos à estruturação e coerência das ideias, e aspetos gramático-pragmáticos associados aos marcadores funcionais de opinião e aos marcadores discursivos de organização do discurso.

A componente de investigação que integrou o trabalho revelou-se importante, na medida em que nos conduziu a uma exploração reflexiva da prática didática, para podermos interagir com cada um dos alunos, compatibilizando interesses, motivações e necessidades diferenciadas. Tal dimensão foi direcionada em duas vertentes: a caracterização dos sujeitos com os quais desenvolveríamos as atividades letivas e a aferição do progresso nas respetivas aprendizagens.

A primeira vertente foi objetivada através da realização de um inquérito diagnóstico à turma. Os dados recolhidos permitiram-nos averiguar a procedência socioeconómica dos alunos, motivações intrínsecas e extrínsecas para aprender espanhol, estilos de aprendizagem, atividades didáticas preferidas e experiências argumentativas. Na análise da informação, procurámos definir estratégias que tornassem o processo de ensino-aprendizagem mais motivador e, desse modo, proceder à elaboração de atividades e materiais pertinentes, consonantes com as necessidades dos alunos.

Na segunda linha de investigação - aferir a progressão dos alunos e a pertinência da nossa intervenção -, estabelecemos dois momentos de produção escrita: no momento inicial, um texto de opinião elaborado individualmente, que nos levaria a um primeiro esboço de diagnóstico dos principais problemas dos alunos ao escrever um texto argumentativo; no final da unidade lecionada, um texto de opinião escrito, que permitiria observar a evolução da produção relativamente à coerência geral do texto/discurso e aos mecanismos de coesão utilizados.

De acordo com este plano de trabalho, o presente relatório está dividido em duas partes principais, seguidas das referências bibliográficas e do bloco de anexos. Na primeira, procedemos à identificação e contextualização das questões didáticas, suportadas pela literatura de referência. Começamos por uma breve análise dos principais conceitos envolvidos no tratamento do tema do trabalho; procuramos delimitar a significação de *discurso*, *texto* e *enunciado*; damos conta das formulações teóricas em torno da noção de *competência discursiva*; fazemos a distinção entre *tipologias*, *géneros* e *sequências textuais*. De seguida, identificamos mecanismos

discursivos e linguísticos da argumentação, dando relevo à organização retórica, aos marcadores discursivos que instituem a coesão do texto/discurso e ao tratamento dos marcadores funcionais. Concluímos esta parte fazendo referência a algumas propostas didáticas para o tratamento de textos argumentativos na aula de ELE.

Na segunda parte, damos conta da implementação da unidade didática de 450 minutos por nós concebida. O primeiro capítulo, dedicado à descrição da escola e às características essenciais dos alunos, representa a fase prévia de diagnóstico ao meio e à turma, objeto da intervenção. Iniciamos o segundo capítulo com uma explicação sobre a metodologia de ensino-aprendizagem adotada, assinalando as vantagens de planificar a unidade didática mediante atividades sequenciadas, conducentes à realização de uma tarefa final, e indicamos depois as estratégias de ensino assumidas. No capítulo terceiro, descrevemos a intervenção didática, apresentando a planificação das aulas, a forma como estas decorreram, os instrumentos de avaliação construídos, e a análise comparativa dos resultados das produções dos alunos. Terminamos com uma reflexão crítica do trabalho realizado, salientando os aspetos positivos bem como aqueles que se revelaram menos pertinentes ou eficazes, em face dos objetivos delineados. Numa visão prospetiva, e de acordo com os resultados obtidos, tentamos ainda formular algumas sugestões suscetíveis de introduzir melhorias numa unidade planificada futuramente com este enquadramento temático.



# **PARTE I**

---

Enquadramento teórico da unidade lecionada

## 1. Algumas precisões terminológicas

Antes de iniciarmos a reflexão sobre as questões didáticas que constituem o núcleo central do nosso relatório, julgamos ser necessário proceder a algumas precisões terminológicas. Assim sendo, no primeiro ponto desta primeira parte começamos por clarificar os principais conceitos que dão corpo a este trabalho. Procuramos, desde logo, delimitar os significados de *discurso*, *texto* e *enunciado*; depois, damos conta das formulações teóricas em torno da noção de *competência discursiva*; por fim, fazemos a distinção entre *tipologias*, *géneros* e *sequências textuais*. Não efetuamos aqui uma análise aprofundada destes conceitos, cuja formulação é complexa e suscita controvérsia no seio da comunidade científica; demarcamos apenas algumas balizas teóricas, a partir do pensamento de autores de referência para, tal como referimos atrás, enquadrar o tratamento dos aspetos de coerência e de coesão de discursos/textos argumentativos, objeto da intervenção didática.

### 1.1. Texto, discurso, enunciado

A discussão em torno dos conceitos de *discurso*, *texto* e *enunciado* tem sido profícua no âmbito das ciências da linguagem, designadamente em campos disciplinares próximos como a Análise do Discurso (AD), a Linguística Textual (LT) a Pragmática, a Linguística Sistémico-funcional ou a Teoria da Literatura. Para Charadeau e Maingueneau (2004), dois especialistas em AD, estes termos são extremamente polissémicos, pelas diversas posições epistemológicas adotadas, encontrando-se mais facilmente a sua significação no seio das oposições em que têm vindo a ser inseridos: *discurso vs texto* (Charadeau & Maingueneau, 2004: 169); *enunciado vs texto* (*ibid*: 196); *texto vs contexto* (*ibid*: 467).

A noção de *discurso* remonta à filosofia clássica, na qual, ao conhecimento discursivo, por encadeamento de razões, se opunha o conhecimento intuitivo. O seu valor era, então, bastante próximo do do *logos* grego (Charadeau & Maingueneau, 2004: 168). A proliferação, desde os anos 80, do termo *discurso* nas ciências da linguagem, tanto no singular (“o domínio do discurso”, “a análise do discurso”...)



como no plural (“os discursos inscrevem-se em contextos”...), consoante se refira a atividade verbal em geral, ou cada evento de fala em particular, faz dele um conceito amplo e plural (*ibid.*:169).

À medida que o conceito de discurso foi invadindo as ciências sociais, adquirindo cada vez maior sofisticação técnica e teórica, foi também trazendo significados e conotações adicionais, refere Nogueira (2001: 3)<sup>1</sup>. A autora explica também que, enquanto para alguns a Análise do Discurso (AD) se centra num objeto de estudo relativamente restrito, designadamente a análise de frases ou conversas entre duas pessoas (análise conversacional), outros veem o discurso como um sistema social, num âmbito mais lato. No mesmo estudo refere-se, ainda, que o termo *discurso* não se aplica unicamente à linguagem, mas a qualquer padrão de significado, seja ele visual ou espacial, e, portanto, pode referir-se a textos visuais, tais como imagens televisivas, cinematográficas, de banda desenhada, etc. Analisar o *discurso* constitui-se, assim, como um conjunto de métodos e de teorias que pretendem investigar o uso quotidiano da linguagem nos contextos sociais (*ibid.*: 22). Ares (2006: 52) adota esta mesma conceção, lembrando que o *discurso* se reporta a uma prática social, a um uso linguístico contextualizado, oral ou escrito, que forma parte da vida em sociedade. O discurso é complexo e heterogéneo, mas essa heterogeneidade discursiva não é caótica, está regulada por uma série de normas, regras de carácter textual e sociocultural, que orientam as pessoas a construir peças discursivas coerentes e apropriadas a cada ocasião.

No que se refere ao estudo dos aspetos concretos do discurso, a unidade básica para efetuar a análise é o *enunciado*, entendido como o produto concreto de um processo de enunciação, realizado por um enunciador e com destino a um enunciatário. Esse enunciado pode ter a forma de uma oração, ou ser mais amplo, e formar parte de um intercâmbio linguístico (Ares, 2006: 53). O termo *enunciado* é usado frequentemente para designar uma unidade de comunicação elementar superior à frase. De um ponto de vista sintático, é uma sequência verbal investida de sentido; se se adotar uma perspetiva transfrásica, pode ser um todo constitutivo de determinado género de discurso, como por exemplo um boletim meteorológico, um

---

<sup>1</sup> Neste estudo faz-se uma clarificação da teoria do discurso nas ciências sociais a partir de diferentes conceções epistemológicas. Para tanto, apresentam-se as influências teóricas de várias abordagens, bem como as conceções que delas decorrem.

artigo de opinião, uma conversação, etc. (Charadeau & Maingueneau, 2004: 196). Estes mesmos autores admitem que, nesta última aceção, é uma espécie de equivalente de *texto*. Referem ainda, a este propósito, que o desenvolvimento da Linguística Textual (LT) e de outras disciplinas cujo campo de estudo é o discurso, teve por efeito relegar o *enunciado* para segundo plano. O *enunciado* tornou-se, assim, disponível para aqueles que têm necessidade de um termo que escape ao par *texto/discurso* (*ibid*: 197).

Dentro da LT, o *texto* é visto com enfoques diversos: alguns autores concebem-no como uma realidade empírica; para outros trata-se de um constructo teórico; há, ainda, quem o veja como uma realidade estática – produto da atividade verbal –; e também há quem acentue a sua dimensão dinâmica, enquanto evento comunicativo (Ares, 2006: 54). Consensual é a ideia de que o *texto* é uma unidade complexa, que não remete prioritariamente para a escrita. Charadeau e Maingueneau (2004: 466-467) argumentam que opor texto escrito a discurso oral reduz a distinção ao suporte ou meio, e dissimula o facto de que um texto é, na maioria das vezes, plurissemiótico. É o caso de uma receita de cozinha, de um *outdoor*, um discurso político, um artigo de jornal, uma conversação. Estes textos não comportam apenas signos verbais, são igualmente feitos de gestos, de entoações e de imagens. Sob este prisma, é preferível encarar *texto* e *discurso* como duas faces complementares de um objeto comum apropriado pela LT.

Nesta dialética, Alonso e Martínez (2009) definem *discurso* como processo de construção do texto, e *texto* como resultado desse processo:

Cuando nos planteamos diferenciar los dos conceptos básicos en los que hemos querido basar esta ponencia - TEXTO y DISCURSO - hay unanimidad casi total en definir DISCURSO como el proceso de construcción del texto, un proceso interactivo de negociación entre los interlocutores determinado por todas las circunstancias que rodean la situación de comunicación. El TEXTO, por lo tanto, se puede caracterizar como el resultado de este proceso, el conjunto de mensajes producidos durante el intercambio comunicativo. (Alonso & Martínez, 2009: 9)

Do ponto de vista de Casalmiglia e Tusón (1999: 15-17) o discurso é essencialmente uma prática social, e portanto, quando se fala ou se escreve, constroem-se peças textuais orientadas para determinados fins. Os textos, orais ou escritos, são constituídos por elementos verbais que, combinados entre si, formam uma unidade comunicativa portadora de sentido. Cassany (1999: 32), por seu lado,

embora admita que se se aprofundar a análise linguística os termos *discurso* e *texto* podem remeter para referentes distintos, prefere utilizar as duas expressões como sinónimos ao longo da sua obra, com um propósito pedagógico.

Face ao exposto, no desenrolar do nosso trabalho centrado no discurso/texto argumentativo não estabelecemos distinção entre as noções de *discurso* e *texto*, tanto no que afeta a língua oral como escrita, no âmbito das atividades de interação, de compreensão e de produção, desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

## **1. 2. A competência discursiva e/ou a competência textual**

A problematização do conceito de competência discursiva está intimamente associada à do conceito de competência comunicativa, cuja centralidade na área das ciências da linguagem e da didática das línguas é hoje unanimemente reconhecida. O conceito de competência comunicativa, que se desenvolve nas últimas décadas do séc. XX, a partir das propostas teóricas de Noam Chomsky<sup>2</sup> e, sobretudo, a partir da sua enunciação, em 1971, por Dell Hymes, no seu texto *On Communicative Competence*<sup>3</sup>, impõe uma nova perspetiva de análise da língua como objeto de estudo, distinta da que tinha sido até então desenvolvida pelo movimento estruturalista. As teorias estruturalistas e formalistas, cujos trabalhos se centravam no signo linguístico e nas relações entretecidas pelos elementos no interior da língua, entendida como um sistema abstrato, dão lugar, no pós-guerra, a novas abordagens. Com os contributos de outras disciplinas como a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia da Linguagem ou a Sociologia, os estudos linguísticos começaram, progressivamente, a interessar-se pelas interfaces entre língua, cognição e função social da linguagem. Pode-se afirmar, *grosso modo*, que a linguística moderna encontra os seus pressupostos teórico-metodológicos na fratura entre o paradigma estruturalista, de raiz *saussuriana*, e o paradigma generativo, com os seus posteriores desenvolvimentos nas áreas da Pragmática, da Sociolinguística e da Psicolinguística. Para a área específica que aqui nos interessa, a da Didática das Línguas Estrangeiras

---

<sup>2</sup> Nas primeiras formulações do “pai” da gramática generativa, o termo *competence* remetia exclusivamente para a “competência linguística”. Cf. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

<sup>3</sup> A primeira publicação deste texto fundacional de Hymes aparece incluída no volume *Sociolinguistics*, coordenado por Pride & Holmes e publicado pela editorial Penguin.

(LE), o corolário destes avanços nos estudos da linguagem e, nomeadamente, da Linguística Aplicada é, sem dúvida, a denominada perspectiva comunicativa de ensino-aprendizagem das LE. É nela que se inscreve a competência discursiva, o foco de atenção da nossa exposição.

Em contraponto com as variantes europeias e americanas das correntes estruturalistas, cujo núcleo teórico assenta no princípio de que os indivíduos usam as estruturas e os elementos pré-determinados do sistema linguístico, mas não os alteram, a perspectiva comunicativa propõe uma visão da língua não como um sistema abstrato, mas como instrumento de comunicação entre os homens, como construção social com um carácter prático e dinâmico (Kress, 2001: 35). Assim, o centro de atenção é colocado na atuação comunicativa entre os falantes, deixando de estar no interior da língua enquanto entidade independente da vida humana em sociedade. Com base nesta nova conceitualização, o estudo e o ensino-aprendizagem da língua afastam-se dos aspetos puramente estruturais do código linguístico, para se centrarem com maior ênfase no processo comunicativo. Deste ponto de vista, a linguagem organiza-se como resultado de um sistema de escolhas que adquirem a sua plena realização no contexto da sua intencionalidade comunicativa. As investigações em diversas áreas das ciências humanas tinham vindo a constatar - como sustenta Kress (*ibid.*: 32) - que os falantes demonstram uma competência que vai muito além da competência gramatical/sintática, proposta por Chomsky inicialmente, uma competência a que Dell Hymes chamaria “competência comunicativa”.

O conceito de competência comunicativa foi formulado pela primeira vez no início dos anos setenta, por Dell Hymes, no âmbito das suas investigações etnográficas. No seu artigo *On Communicative Competence* (1971), reconhece que os falantes concretizam, no devir das suas interações, diferentes intenções comunicativas, independentemente da capacidade de elaboração e explicitação gramatical. O código linguístico, defende o mesmo autor, só adquire o seu pleno significado em cada contexto específico de comunicação, sendo moldado pelos utentes em função das distintas situações em que se encontram e das características dos seus interlocutores.

Essas ideias de Hymes, e a própria formulação do conceito de competência comunicativa, seriam retomadas nos trabalhos de Canale e Swain (1980). As propostas destes autores viriam a constituir um marco fundamental nas correntes da

didática das LE. No modelo que traçaram, o conceito de competência comunicativa é dividido em três subcompetências: a gramatical, que abarca os conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e léxicos; a sociolinguística, respeitante ao conhecimento das regras sociais que regem o uso da língua e das normas de discurso que servem para interpretar os enunciados no seu significado social; e a estratégica, referente ao domínio das estratégias verbais e não-verbais necessárias para compensar as dificuldades na comunicação entre falantes (Cenoz Iragui, 2004: 453).

O modelo sugerido por Canale e Swain, em 1980, seria revisto e modificado por Canale, em 1983, separando a subcompetência sociolinguística da subcompetência discursiva. Nesse entendimento, a primeira remete para a caracterização das condições que determinam a adequação dos enunciados às situações; a segunda, tem que ver com o domínio da combinação de formas gramaticais e significados no sentido de se obter um texto unificado falado ou escrito, usando elementos de coesão para relacionar as formas e regras de coerência para organizar os significados (Cenoz Iragui, 2004: 454).



Fig. 1 - O modelo de Canale (1983).

Na fundamentação das suas teorias, Canale e Swain tiveram já uma “agenda pedagógica” que Hymes não tinha, refere Bruce (2008: 3). Na opinião deste último, e também na de Alonso (2004: 554), o modelo de Canale e Swain constitui a primeira tentativa de valorizar o conhecimento das regras que regem o discurso na aula de L2/LE. No que respeita, em particular, às noções de *coesão* e de *coerência* do discurso, as ideias destes autores viriam a constituir-se como uma referência para subsequentes formulações do conceito de competência discursiva (Alonso, *ibid.*: 555).

A partir do entendimento de que a linguagem tem um carácter eminentemente social e dialógico, e de que a aprendizagem de LE tem como

principal finalidade incrementar a competência comunicativa dos aprendentes, desenvolvem-se vários modelos nos quais se distinguem as subcompetências (conhecimentos, capacidades e processos) convocadas. Sobre estes pressupostos, Alonso destaca a progressiva importância que a competência discursiva foi ganhando, com vista ao objetivo geral de aquisição da competência comunicativa, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE.

El progresivo interés de los lingüistas por las características del discurso, su uso contextualizado y su significación social ha influido de forma determinante en el desarrollo del concepto de *competencia discursiva*, entendido éste como la capacidad del alumno de interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente. (Alonso, 2004: 553)

O modelo de Canale e Swain abre efetivamente caminho a uma série de novas perspectivas como as de Gumperz (1982), Widdowson (1989), Stalker (1989) ou Bachman (1990). Este último, ao descrever as subcompetências a adquirir pelos falantes de uma língua, estabelece uma diferenciação entre a competência organizativa e a competência pragmática. Na primeira, ficam incluídas a subcompetência gramatical e a subcompetência textual, onde se situa a capacidade para dotar os enunciados de coesão e organização retórica, de maneira a formarem um texto. A competência pragmática reúne a subcompetência ilocutiva, que engloba as condições pragmáticas de um enunciado, e a subcompetência sociolinguística, referente à caracterização das condições que determinam a variação dos enunciados, tornando-os apropriados a cada situação (por exemplo, o registo, a variedade dialetal e as referências culturais). (Cenoz Iragui, 2004: 455).

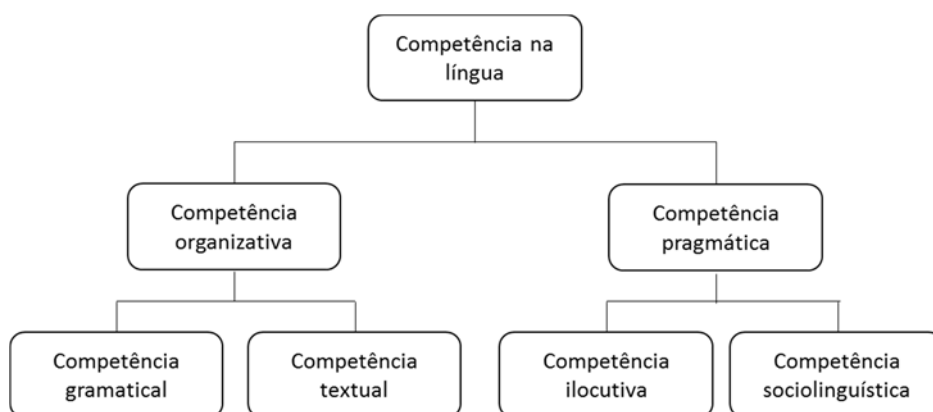


Fig. 2 – O modelo de Bachman (1990).

Outro estudo considerado especialmente relevante na tentativa de traçar a organização e os limites da competência comunicativa é o de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). O modelo proposto por estes autores coloca, no mesmo plano, as competências linguística, pragmática, sociocultural, estratégica e discursiva. A competência linguística é similar à competência gramatical enunciada por Canale e Swain; a competência pragmática é entendida como a capacidade de transmitir e entender o propósito comunicativo ao realizar e interpretar atos de fala<sup>4</sup> e funções linguísticas; a competência sociocultural remete para os conhecimentos que permitem ao falante expressar mensagens de forma apropriada no contexto sociocultural da comunicação; a competência estratégica convoca as estratégias de interação na comunicação; a competência discursiva refere-se à seleção, sequenciação e organização de palavras, estruturas, frases e enunciados, para se obter um texto oral ou escrito unificado (Cenoz Iragui, 2004: 457). Importa referir que Alonso (2004: 556), debruçando-se especificamente sobre a competência discursiva, atribui especial relevo ao facto de, no estudo de Celce-Murcia *et al.* (1995), todas as subcompetências convocadas convergirem para a criação do discurso, constituindo-se a competência discursiva como eixo principal da competência comunicativa.

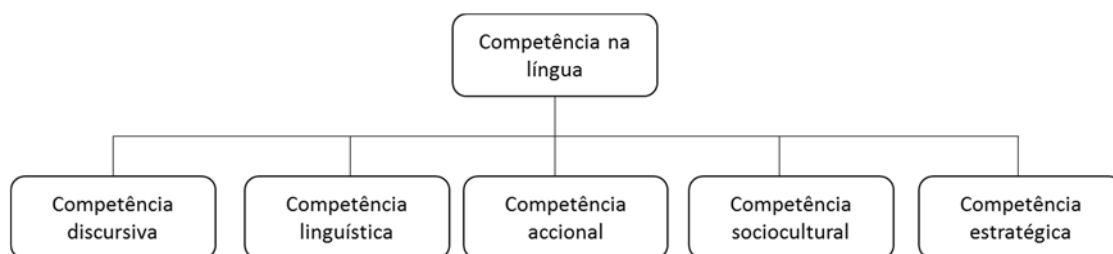


Fig. 3 – O modelo de Celce-Murcia *et al.* (1995).

Já em 2001, foi publicado pelo Conselho da Europa o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR), documento elaborado com o intuito de servir de referência para a harmonização de programas, a definição de objetivos e a adoção de critérios de avaliação

<sup>4</sup> Chama-se *ato de fala* à produção de um enunciado, num contexto de interação linguística, com uma determinada função comunicativa (opinião, ordem, pedido, promessa, etc.).

relativamente equivalentes para as LE dentro do espaço europeu. Desde a sua publicação, o QECR tornou-se numa referência para o ensino das LE na Europa. Privilegiando a abordagem comunicativa, o QECR, aponta para uma pedagogia centrada no falante e nas suas necessidades de comunicação. A competência comunicativa constitui-se, assim, como objeto do processo de ensino-aprendizagem e meta a alcançar pelos falantes. Segundo se enuncia no QECR, a competência comunicativa inclui as seguintes componentes - ou subcompetências -: linguística (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica, ortoépica); sociolinguística (conhecimento e capacidades no uso social da língua); pragmática (domínio discursivo, funcional e de conceção) (QECR: 34). A competência discursiva surge, portanto, como uma componente da competência pragmática, cuja definição é a seguinte:

*As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (QECR, 2001: 35)*

Sob a alçada da pragmática, a competência discursiva aparece associada, pois, à competência funcional, entendida como capacidade de o aprendente usar a língua para a finalidade específica de cada situação de comunicação.

Em resumo, quer em Canale e Swain (1980), quer em Canale (1983), a competência discursiva implica o conhecimento de regras de coesão (elos gramaticais) e de coerência (apropriação de significados) que permitem produzir textos unificados falados ou escritos. No primeiro modelo, a competência discursiva está incluída na sociolinguística; no segundo, surge independente das outras competências. A formulação da competência textual de Bachman é similar à de competência discursiva proposta por Canale, em 1983, embora mais elaborada, uma vez que, para além da coerência e da coesão, inclui a organização retórica. No esquema traçado por Celce-Murcia *et al.* (1995) a competência discursiva tem que ver, especificamente, com a seleção e organização dos diversos elementos e segmentos linguísticos, mas as restantes competências convergem, com igual relevância, para a elaboração e adequação discursiva.



Quanto ao QECR (2001: 174-175), no capítulo quinto especifica-se que “a competência discursiva é a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência de modo a produzir discursos coerentes”. Tal implica o domínio “de sequências textuais e da arquitetura do texto, o que remete para o conhecimento dos géneros discursivos enquanto convenções de organização de um texto numa dada comunidade”.

No *Programa de Espanhol do 10º ano de continuação* (2002), que propõe uma abordagem comunicativa no processo de ensino-aprendizagem<sup>5</sup>, atribui-se bastante importância à subcompetência discursiva ou textual. Esta é entendida como a capacidade de relacionar as frases para produzir mensagens coerentes nos diferentes tipos de sequências textuais (narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas), nos diversos tipos de texto (relato breve, ensaio, texto dialogal, etc.), e nas intervenções orais (p. 21). Mais à frente, acrescenta-se que o domínio da organização do discurso está estreitamente ligado ao do cumprimento das funções comunicativas adequadas à situação, no que diz respeito ao uso da língua com correção e propriedade (p. 31). Na elaboração do nosso trabalho, tomámos como referência esta noção de competência discursiva, que decorre da que é expressa no QECR.

Para finalizar este ponto, queremos destacar mais um aspeto importante, referido no QCER, e que é o seguinte: a competência discursiva em língua estrangeira está ligada à competência e proficiência na língua materna, ao convocar esses conhecimentos prévios e implícitos dos discentes, não podendo, portanto, deixar de ser vista também nessa perspetiva. É interessante verificar que os autores do documento reconhecem que a produção de mensagens organizadas, estruturadas e contextualizadas numa LE decorre de saberes que se vão adquirindo na língua materna, num *continuum* que se alarga:

Grande parte da educação na língua materna é dedicada à construção das competências discursivas da criança. Ao aprender uma língua estrangeira, é provável que o aprendente comece com pequenas intervenções, normalmente com a extensão de uma única frase. Em níveis de proficiência mais altos, o desenvolvimento da competência discursiva (...) assume uma importância cada vez maior. (QCER, 2001: 175)

---

<sup>5</sup> Os programas do 3º ciclo dão bastante ênfase às componentes pragmáticas, sociolinguísticas e discursivas.

Esta questão do papel da língua materna (LM) na aquisição de uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) é objeto de diversos estudos ao longo das últimas décadas. É crescente o interesse pela forma como se aprende uma língua não nativa, e pelos mecanismos envolvidos nesse processo - refere Galindo (2005: 289). A investigadora acrescenta que o conceito de *transferência* - a passagem de elementos próprios de uma língua para outra (LM/L1 > LE/L2) - assume um papel fundamental neste campo de investigação. No *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes) o conceito surge com a seguinte definição:

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE.

A transferência da L1/LM para a L2/LE como estratégia de aprendizagem suscita controvérsia. Para alguns autores, a intromissão da língua materna na língua meta é a principal causa de erros e de interferência negativa na competência discursiva a adquirir; para outros, é preciso partir do repertório verbal do aluno, dos conceitos que elabora em mente na língua materna, para o levar à descoberta da estrutura e funcionamento da L2/LE<sup>6</sup>.

Solsona Martínez (2008) indica que atualmente se abandonaram as posições mais extremadas de etapas anteriores considerando-se, quase unanimemente, que a transferência de elementos de LM pode favorecer a aprendizagem da L2/LE quando se trata de línguas tipologicamente próximas entre si:

En nuestra opinión y según nuestra experiencia concreta de enseñanza, la L1 o LM juega un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea como fuente de interferencia, integrada en el marco de los universales lingüísticos, como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o como conocimiento preexistente al que el aprendiz acude como una estrategia más de aprendizaje y/o de comunicación. En el caso de lenguas emparentadas, la influencia de la lengua de partida (L1) es mayor sobre la lengua meta y la percepción de las semejanzas por parte del aprendiz interviene de modo decisivo en la formación de sus propias estrategias de adquisición. (Solsona Martínez, 2008: 5)

---

<sup>6</sup> Em Galindo (2005: 290) há referências a diversos estudos neste campo.

Embora o fenómeno de transferência não seja simples nem linear, - como aponta Martín Martín (2004: 274) - e persistam bastantes incógnitas neste contexto, várias investigações realizadas nos últimos anos reforçam a ideia de que a L1 é um fator central na aprendizagem de outra língua. Assim sendo, o desenvolvimento da competência discursiva em LE não se pode fazer à margem dos saberes já adquiridos em LM pelos aprendentes. Faremos especial referência a este aspeto no capítulo dedicado à metodologia de planificação da unidade didática deste trabalho.

### **1.3. Géneros, tipologias e sequências textuais**

Como observámos no ponto anterior, os documentos de orientação programática recomendam que se desenvolva a competência discursiva/textual dos alunos através do conhecimento dos géneros discursivos.

Tomando este aspeto em consideração, começaremos por introduzir algumas precisões à volta dos conceitos de *género*, *tipologia* e *sequência textual*. O nosso propósito de sintetizar as principais perspetivas reveste-se de dificuldades, dada a abrangência do campo, a diversidade de estudos e de pontos de vista.

É inegável a centralidade da noção de *género* (de texto/ de discurso), no âmbito dos estudos linguísticos - atravessando diferentes enquadramentos teórico-epistemológicos (...) - como sustenta Coutinho (2007: 639). No mesmo estudo refere-se que há reservas relativamente consensuais, na bibliografia especializada, relativamente à possibilidade de descrição de géneros tendo em conta, por um lado, a multiplicidade de fatores e de critérios que podem intervir nessa tarefa e, por outro, a natureza mutável que os caracteriza (e que explica a possibilidade de surgirem, teoricamente, em número infinito).

Relativamente a este ponto, Maingueneau (1987: 27) sustenta que a renovação constante dos géneros impossibilita *a priori* o estabelecimento de tipologias; o que se pode, na sua opinião, é descrever o modo de coexistência dos géneros num espaço-tempo dado, elemento importante da definição das formações discursivas de uma sociedade. As linhas de análise desenvolvidas por Bronckart (2004), Cassany (1999) ou Dolz e Gagnon (2010) vão no mesmo sentido, concluindo que qualquer classificação rígida de produção textual é impossível, dado que os

gêneros se adaptam permanentemente à evolução das práticas socio comunicativas; quaisquer fronteiras que se pretenda traçar são, por isso, incertas e instáveis. Os gêneros consubstanciam-se em textos diversos, orais ou escritos, decorrentes das práticas socialmente contextualizadas da atividade humana.

Mediadores esenciales de la actividad humana, asociados a las esferas de las actividades específicas, los géneros se consideran como herramientas para actuar en situaciones lingüísticas: sus potencialidades de desarrollo se actualizan y se apropian en el uso. (Dolz & Gagnon, 2010: 507)

Os textos, que emergem de cada esfera específica da atividade e da comunicação humana, constituem o possível repertório dos gêneros textuais, enquanto entidades sócio-discursivas. A ênfase é colocada atualmente nos textos correntes, uma abordagem que diverge das categorizações canônicas da retórica antiga ou da tradição literária<sup>7</sup>.

Ao teorizar a noção de *sequência textual*, Adam (1992, 1995, 1999, 2005), reage propositadamente a modelos excessivamente redutores da complexidade e heterogeneidade dos textos (orais e escritos, literários ou não).

Entre a frase e o texto, Adam encontra um nível intermédio de estruturas, o dos períodos e das macroproposições. A partir daí estabelece cinco tipos de sequências prototípicas – narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais. Do seu ponto de vista, é comum um texto integrar mais do que uma sequência.

Entre 1987 et 1992, j'ai proposé de situer les faits de régularité dits "récit", "description", "argumentation", "explication" et "dialogue" à un niveau *séquentiel*, moins élevé dans la complexité compositionnelle que celui du *texte*. Le modèle de la structure compositionnelle des textes sur lequel je m'appuie rompt avec l'idée de "typologie des textes" et il ne s'explique que dans la perspective d'une théorie globale des niveaux d'organisation. (Adam, 2005: 15)

A principal motivação da teoria sequencial de Adam foi entender a heterogeneidade composicional dos textos. O autor é de opinião que não se deveria falar de *tipologias de textos* nem de *tipologias de discursos*, categorizações demasiado ambiciosas, mas de gêneros ou subgêneros dominantes (gêneros do discurso literário, do discurso jornalístico, religioso, etc.) (Adam, 2005: 20).

---

<sup>7</sup> Cf. Charadeau e Maingueneau (2004: 249-252).

Concluímos, portanto, o seguinte: os géneros discursivos que apresentam como sequencia dominante a argumentativa e, portanto, são textos argumentativos, pertencem a âmbitos muito diversos. Predomina argumentação na discussão quotidiana, nas entrevistas laborais, nos artigos de opinião, nos debates, nos anúncios publicitários, nas cartas ao diretor de uma publicação, em textos jurídicos e em géneros científicos como o artigo de investigação, por exemplo<sup>8</sup>.

## **2. Mecanismos discursivos e linguísticos da argumentação**

A argumentação é um fenómeno discursivo complexo, que se pode analisar de diferentes pontos de vista. Foi assim tratada desde os primórdios da retórica clássica, e depois no contexto da filosofia e de diferentes correntes da linguística.

Se partirmos de uma perspetiva mais atual, considerando a argumentação como sequência textual dominante ou secundária - com base no modelo das sequências de Adam de organização discursiva, atrás referido, como propõem Casalmiglia e Tusón (1999: 294) -, verificamos que surge em múltiplas atividades discursivas características da esfera social ou da vida privada. Argumenta-se para persuadir o destinatário do ponto de vista que se tem sobre um assunto, ou refutar a opinião contrária, através de determinadas razões.

### **2.1. Esquema argumentativo prototípico**

Refletindo sobre as características gerais da argumentação, Cuenca (1995: 25) refere fundamentalmente duas: a estrutura retórica e lógica (confrontação de argumentos e contra-argumentos para chegar a uma conclusão), e o caráter dialógico (relação dialética entre um emissor atual e um recetor concreto ou não, presente ou representado textualmente).

A marca essencialmente dialógica da argumentação manifesta-se quer em situações de comunicação dialogais, quer monologais. Nas primeiras, o esquema prototípico é o seguinte: existe um proponente e um oponente, uma questão

---

<sup>8</sup> V. *Diccionario de términos clave de E/LE*, Centro Virtual Cervantes (online).

suscitada, aduzem-se argumentos (baseados na experiência partilhada, em crenças, observações, etc.) que levam a uma conclusão. Nas segundas, em contextos de argumentação monologal escrita ou oral, o enunciador tem o seu próprio ponto de vista, mas pode referir-se mais ou menos explicitamente ao ponto de vista de outros possíveis oponentes da tese que defende (Casalmiglia & Tusón, 1999: 296). A linguagem que o locutor-escritor produz no texto argumentativo contém proposições que enunciam a opinião que defende, e compreenderá, também, para que seja eficaz, proposições tendentes a responder com antecipação às perguntas ou dúvidas dos possíveis interlocutores ou a refutar o seu ponto de vista (Camps, 1995: 52).

Seguindo o esquema elementar da sequência argumentativa de Adam, Cuenca (1995: 25) indica as três partes que compõem a estrutura básica da argumentação:

1. introdução: apresenta-se o tema (uma opinião geral ou particular), tenta-se criar uma disposição favorável no recetor e expõem-se os factos para que o recetor conheça a posição defendida pelo emissor e assuma a sua posição;
2. desenvolvimento: expõem-se e defendem-se os argumentos favoráveis, e refutam-se os argumentos contrários ao tema;
3. conclusão: faz-se a síntese do que foi dito em reforço da tese defendida.

Do ponto de vista retórico, sintetiza Cuenca, a argumentação é constituída por premissas que levam à conclusão, e que se relacionam implícita ou explicitamente a partir de argumentos favoráveis e contrários. A relação que se estabelece entre os dados e a conclusão poderá ser tanto de confirmação como de refutação.



A estrutura argumentativa remete, fundamentalmente, para as relações lógico-semânticas entre as diversas partes do discurso. Os enunciados relacionam-se de maneira a apresentar não apenas as proposições que sustentam determinada tese, como também os contra-argumentos possíveis para refutá-la.

No nosso trabalho com alunos de nível B1 partimos desta organização retórica elementar, clara e compreensível para o seu grau de conhecimentos, para

desenvolver didaticamente o aspecto da organização discursiva/textual, e por isso não analisamos aqui esquemas argumentativos mais complexos. Aliás, como refere Cuenca (*ibid.*: 26), os esquemas argumentativos reais raramente correspondem a esquemas completos, podendo-se constatar a existência de diferentes tipos de desenvolvimento. Um dos exemplos dados é o das argumentações orais, mais ou menos espontâneas, como os debates, em que há frequentemente interrupções, mudanças de orientação na intervenção de um interlocutor, para concluir que não há modelos completos ou lineares. Associados à estrutura argumentativa estão os mecanismos de coerência e coesão textual, em cuja análise Cuenca destaca os conectores que articulam o discurso polêmico, como veremos à frente.

## **2.2. Coerência e coesão**

A *coerência* e a *coesão*, considerados consensualmente dois parâmetros nucleares de construção semântica e formal do(s) texto(s), merecem que nos detenhamos neles. Partimos, assim, do princípio de que a coerência e a coesão textuais são dois conceitos fundamentais de significação e construção do texto, sobre os quais um professor que deseje aprofundar a competência discursiva/textual dos alunos terá de se debruçar.

Começamos por uma breve concetualização, procurando determinar quais os mecanismos de coerência/coesão mais relevantes na configuração de um texto argumentativo.

A coerência dá a unidade conceptual ao texto e leva a que as ideias tenham uma sequência lógica. Casalmiglia e Tusón (1999: 221) citam Bernárdez (1996) para quem a coerência depende do equilíbrio de diversos sistemas referenciais que se estabelecem no processo de comunicação entre emissor e recetor. Sendo a coerência produto de uma intencionalidade, de um contexto, de uma dada organização discursiva, o conceito remete para o significado do texto na sua totalidade.

A coesão, por sua vez, constrói-se através de diversos fenómenos linguísticos de ligação, que instituem a organização de palavras, estruturas, frases e enunciados<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Em Cuenca (1995) encontramos uma análise exaustiva dos mecanismos linguísticos que asseguram a coesão discursiva, associados à estrutura argumentativa.

Remetendo para o funcionamento interno do texto, a coesão é responsável pela conexão entre os elementos, e concorre para a coerência global.

(...) la *coherencia* es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. (...) Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos. La *cohesión* es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. (Casalmiglia & Tusón, 1999: 222)

A coerência é uma propriedade do texto, de natureza pragmática, através da qual aquele se concebe como uma unidade de sentido. A coesão institui a coerência, materializando-se nos mecanismos linguísticos que relacionam as partes do texto e estabelecem a sua organização sequencial. Consequentemente, a coerência remete para o nível macrotextual, e a coesão para um nível microtextual, como iremos seguidamente detalhar, no ponto 3.2. A análise destes conceitos, no contexto da análise textual, é aprofundada em Cuenca (2010: 94).

Constatamos, (...) esquemáticamente, que la textualidad es como una moneda: la cohesión representa la cara formal, mientras que la cara interpretativa corresponde, según el caso, a la adecuación o a la coherencia. Los fenómenos interpretativos pueden no tener marcas formales, pero las marcas formales siempre remiten a aspectos de relación texto-contexto o de significado y organización de la información.

Esta autora sublinha, também, que quando se explicam ou aplicam os mecanismos de coesão, é importante não se perder de vista que o objetivo final não é a enumeração ou categorização formal dos processos, mas a compreensão da função discursiva realizada por cada um em particular. Portanto, cabe distinguir os elementos de coesão textual em função do tipo de relação discursiva estabelecida.

### **2.3. Recursos coesivos**

As relações coesivas que se estabelecem num texto, múltiplas e de diversa ordem, têm sido objeto de diversas classificações a partir da obra de referência de Halliday e Hassan (1976). Sem aprofundar a categorização proposta em estudos



subsequentes, que não é o objeto do nosso trabalho, referimos as obras de autores espanhóis como Fuentes Rodriguez (1992), Casado Velarde (1993), Chueca Moncayo (2003) ou Cuenca (1995, 2010). Em traços gerais, baseando-nos na bibliografia de referência, em particular na recente *Gramática del texto*, de Cuenca (2010: 90-94), ao determo-nos nos recursos de coesão textual, devemos estabelecer a distinção entre mecanismos de conexão e mecanismos de referência:

- Mecanismos de conexão: a) conexão textual (marcadores discursivos) que evidenciam a relação lógico-semântica existente entre dois segmentos do texto/discurso; b) conexão oracional: (conjunções de coordenação como *y*, ou de subordinação como *que*).
- Mecanismos de referência ou continuidade temática (que engloba fenómenos como a déixis, a anáfora, a elipse, a substituição, a coesão léxica)<sup>10</sup>.

Apesar da relevância de cada um destes recursos coesivos, os marcadores discursivos merecem maior atenção da nossa parte, por serem considerados por muitos linguistas os principais garantes da coerência e coesão textual em textos expositivo-argumentativos.

## 2.4. Marcadores discursivos

Há abundantes investigações sobre os chamados *marcadores discursivos* (MD). Destacamos alguns autores, no âmbito da linguística hispânica, cujos trabalhos têm merecido maior destaque nos estudos deste campo: Cuenca (1995), Casalmiglia e Tusón (1999), Portolés, (1998), Martín Zorraquino (1998), Martín Zorraquino e Portolés (1999), Martín Zorraquino e Montolío (1998), Montolío (2001), Briz (1993, 2008), Briz e Hidalgo (2008).

---

<sup>10</sup> Cuenca (2010: 90-94) acrescenta a estes dois tipos de mecanismos de coesão um terceiro: as marcas relacionadas com a atitude do emissor (modalidade) e com as vozes do discurso (discurso citado), cujos mecanismos de coesão remetem mais para a relação entre elementos do texto e da situação comunicativa. Na recente tese de doutoramento de López Samaniego (2011: 181) - *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional: las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica* - orientada por Estrella Montolío-, refere-se este mesmo ponto. Em ambos os trabalhos encontramos uma explicação aprofundada e exemplificada dos mecanismos de conexão por contraponto aos mecanismos de referência.

Em Martín Zorraquino e Portolés (1999: 4057) adota-se a seguinte definição do conceito de *marcador do discurso*:

Los ‘marcadores del discurso’ son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional – son, pues, elementos marginales – y poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con las distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación.

Embora os marcadores discursivos sejam “denotativamente” supérfluos, é evidente que cumprem diversas funções discursivas e portanto, tal como outras palavras de valor referencialmente reconhecido, contribuem para construir o sentido do discurso (Martín Zorraquino, 2004: 56). Llamas Saíz (2003: 697), apoiando-se em vários exemplos, sustenta a mesma opinião: os MD não são imprescindíveis para a decodificação de um discurso mas, ao explicitarem as relações que se dão entre os enunciados, permitem ao interlocutor interpretá-los de acordo com determinadas intenções. Portanto, os MD estão fundamentalmente ligados ao contexto discursivo, guiando as inferências que se realizam na comunicação.

Os nexos discursivo/textuais que se estabelecem decorrem de categorias gramaticais várias. Podem ser conjunções (*y, pero*, etc.), interjeições (*¡hombre!*, etc.), locuções adverbiais (*en efecto, desde luego, con todo, sin embargo*, etc.), locuções conjuntivas (*de modo que, así que*, etc.), ou outro tipo de signos complexos gramaticalizados (*o sea*) (Martín Zorraquino, 2004: 54). A falta de consenso sobre a terminologia e a categorização adotadas neste campo decorre, precisamente, da pluralidade de grupos gramaticais e de critérios adotados na sua delimitação. Como sublinha a autora no mesmo artigo, para além da heterogeneidade gramatical, tem-se vindo também a propor múltiplas classificações funcionais para estas unidades. Isso explica que, em lugar de *marcadores do discurso* encontremos muitas outras designações como: partículas discursivas, operadores pragmáticos, conectores, elementos de coesão, nexos extraoracionais, entre outros.

Cuenca (1995: 27), dedicando-se especificamente à argumentação, utiliza a designação de conectores. Refere que os conectores têm a função básica de relacionar duas partes do discurso (sintagmas, no nível oracional, e orações e parágrafos, no nível textual), explicitando de que maneira se têm de interpretar semântica e/ou pragmaticamente uma relativamente à outra. Sob este prisma, os

conectores servem para indicar com clareza os nexos discursivos de causa, de consequência, de oposição, de condição, etc.; a conexão semântica estabelecida entre as partes marca a orientação pragmática e, concretamente, argumentativa, das componentes do texto.

Encontramos, de facto, muitas definições e categorias relativas aos marcadores do discurso. Tal dispersão, que persiste na atualidade, não só coloca dificuldades à análise no plano linguístico, como no ensino a alunos estrangeiros (Martín Zorraquino, 2004: 55). Esta linguista destaca os importantes trabalhos de várias equipas, que têm vindo a elaborar dicionários de partículas discursivas em Espanha, em particular o valioso contributo de António Briz e Grupo *Val. Es. Co*<sup>11</sup> com o *Diccionario de partículas discursivas del español* (2008), uma obra de referência neste domínio.

Para o nosso trabalho considerámos especialmente pertinentes as propostas de Montolío (2001). Tendo em conta as funções mais produtivas que os conectores desempenham em textos expositivos-argumentativos, Montolío centra a sua atenção em três grandes grupos: conectores opositivos ou contra-argumentativos (*aunque, a pesar de que, pero, sin embargo, no obstante,...*), consecutivos (*por eso, pues, en consecuencia, por tanto, así, por consiguiente,...*), aditivos e organizadores de informação (*además, incluso, inclusive, en primer lugar después, finalmente, por una parte, por otra parte,...*). Esta mesma autora especifica que cada um dos elementos referenciados pode conter traços mais coloquiais ou mais formais, bem como particularidades sintáticas diversas. Os textos expositivo-argumentativos apresentarão melhor articulação interna, maior coesão entre as partes, e mais clareza, porquanto contenham na sua redação este tipo de expressões de conexão, que indiquem com precisão quais são as relações semânticas que mantêm entre si os enunciados (causa, consequência, finalidade,...), e qual é a estrutura da exposição (a ordem, a hierarquia e a importância das informações).

---

<sup>11</sup> *Val.Es.Co.* (*Valencia Español Coloquial*) constitui um grupo de investigação surgido no seio do Departamento de Filologia Espanhola da Universidade de Valência, em 1990. O seu principal objeto de estudo foi, desde o princípio, o espanhol coloquial. O grupo, dirigido desde o início por Antonio Briz, integra professores e investigadores dos Departamentos de Filologia Espanhola das Universidades de Valência e Alicante.

## 2.5. Tratamento nocional-funcional dos recursos linguístico-discursivos

Os conteúdos gramaticais sempre estiveram presentes nos planos de estudo e cursos de línguas. Tradicionalmente, a gramática estudava-se como um sistema de elementos e padrões, cujas distintas unidades morfológicas e sintáticas se abordavam metodicamente ao longo do currículo, quer na língua materna, quer na aprendizagem de uma língua estrangeira. O aluno deveria saber dividir e classificar os diversos elementos, memorizar regras ou aprender conjugações, sem muitas vezes ter consciência da finalidade de tais operações linguísticas. Com a recente perspectiva comunicativa<sup>12</sup>, aplicada ao ensino de línguas, a atenção passa a estar focada não no elemento ou estrutura gramatical, tomados isoladamente, mas na função linguística associada a um âmbito específico da comunicação.

As funções linguísticas estão associadas a um determinado tipo de unidades da língua que resultam de uma abordagem ancorada no uso que dela se faz, e não na sua estrutura formal<sup>13</sup>. A cada função discursiva associam-se, portanto, uma série de formas linguísticas (expressões, elementos morfosintáticos) características, utilizadas no momento de realizar essa função (Matte Bon, 2004: 813)<sup>14</sup>.

Os marcadores funcionais, que emergem naturalmente dos atos de fala, constituem-se como indícios ou padrões linguísticos de determinado texto/discurso. Assim, perspetivar o tratamento de conteúdos didáticos com um enfoque funcional ajuda não só a observar formas codificadas e estruturas mais ou menos pontuais relacionadas com cada ato comunicativo, mas também as maneiras mais amplas de organizar o discurso (Matte Bon, 2004: 821).

---

<sup>12</sup> Em finais dos anos 60 do século XX, alguns linguistas britânicos - C. Candlin e H. Widdowson, entre outros - começam a defender uma aprendizagem de LE baseada nos princípios de competência comunicativa propostos por Hymes (1972), que vem substituir a aposta na competência linguística defendida por Chomsky (1965) para a LM. Esta nova metodologia de ensino-aprendizagem das LE reúne influências de várias disciplinas e autores, todos eles com importantes contributos no campo do ensino: a Linguística Funcional britânica - J. Firth e A. K. Halliday -; a Sociolinguística americana - D. Hymes, J. Gumperz e W. Labov -; e a Pragmalinguística (Filosofia da Linguagem) - J. Austin e J. Searle -. O paradigma comunicativo pode considerar-se a concretização dessas propostas no ensino das LE. Esta abordagem metodológica começa a difundir-se a partir dos anos 80, mas ainda no esteio dos programas nocio-funcionais. No entanto, será sobretudo a partir dos anos 90, com o desenvolvimento do enfoque comunicativo por tarefas e, ainda mais, com a publicação do QECR (2001), que acaba por impor-se como o paradigma mais recomendado para o ensino das LE. (Cf. *Diccionario de términos clave de E/LE*, online). No ponto 1.2 fazemos referência a esta mudança de paradigma no ensino de línguas.

<sup>13</sup> *Diccionario de términos clave de E/LE*, (Centro Virtual Cervantes).

<sup>14</sup> Se tomarmos o exemplo do marcador funcional dar uma opinião: *Me parece que*, vemos que engloba: pronome complemento + verbo no presente do indicativo + conjunção.

Convém precisar que, quer o QECR, quer o *Programa de Espanhol do 10º ano de continuação*, recomendam o uso funcional da língua no processo de ensino-aprendizagem, o que explica que tenhamos dedicado especial atenção a este aspeto. No QECR (2001:35) explicita-se que a competência pragmática está intimamente associada quer ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, da identificação de tipos e formas de texto, quer ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala). O programa da disciplina de Espanhol também menciona que o domínio da organização do discurso está estreitamente ligado ao do cumprimento das funções comunicativas adequadas à situação, no que diz respeito ao uso da língua com correção e propriedade.

Assim sendo, focando-nos no texto/discurso argumentativo, tomámos como referencia o inventário de funções do *Plan Curricular* do Instituto Cervantes<sup>15</sup>, detendo-nos, com maior atenção, nas correspondentes ao nível B1 do QECR, que iríamos lecionar<sup>16</sup>.

Não se podem eludir as vantagens de um enfoque comunicativo-funcional para a análise da língua, e para a determinação dos objetivos pedagógicos a atingir, argumenta Matte Bon (2004: 819). Este parâmetro de análise textual, ao integrar os aspetos semânticos, sintáticos e pragmáticos, leva o aluno a descobrir a funcionalidade das estruturas linguísticas recorrentes e típicas de cada sequência ou texto a trabalhar. Outra vantagem em privilegiar os marcadores funcionais - referida por Gutiérrez (2005a: 364) - é a de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais concreto e delimitado, de todos os pontos de vista: os objetivos são mais facilmente definíveis e, por sua vez, os conteúdos e as atividades programam-se com maior fluidez se os objetivos e os conteúdos estiverem clarificados. Para este último autor, o tratamento funcional dos recursos linguístico-discursivos tem ainda outra vantagem decisiva: ao determinar e selecionar conteúdos, o professor é necessariamente obrigado a refletir sobre a língua. E os alunos, em contacto com estruturas

---

<sup>15</sup> Na introdução do capítulo dedicado às Funções, indica-se que o desenvolvimento do inventário, no que respeita à seleção das categorias funcionais, teve em conta as especificações correspondentes aos níveis A2, B1 e B2 do QECR.

<sup>16</sup> Deixamos aqui alguns exemplos: pedir opinião (*¿Qué piensas?*; *¿Qué te parece?*; *Y tú, ¿qué opinas?*); dar opinião, expressar acordo e desacordo (*Me parece que...*; *Desde mi punto de vista...*; *Yo creo...*; *Yo no creo...*); fazer valorações (*Me parece perfecto...*; *Para mí es un error...*; *Es una buena/mala idea...*; *Me parece muy interesante que...*); apresentar um contra-argumento (*Sí, puede ser que... pero...*; *Tienes razón...no obstante...*; *Sí, es cierto... sin embargo...*).

recorrentes de determinado texto/discurso, apropriam-se mais facilmente da língua que estão a aprender.

### **3. Propostas didáticas para o tratamento dos textos argumentativos na aula de ELE: compreensão e produção**

Tal como referimos na introdução, e explicitamos no ponto 2.1. da segunda parte do nosso trabalho, dedicado à metodologia de planificação da unidade didática, partimos dos conteúdos expressos no programa da disciplina para desenhar a intervenção didática e elaborar as atividades a implementar com os alunos. Na análise do referido documento, que toma como referência o QCER, quer quanto às competências recetivas, quer quanto às produtivas, circunscrevemos os seguintes objetivos: compreender informação factual sobre temas gerais reconhecendo a informação geral e a específica; seguir os pontos principais de um debate ou discussão; identificar as principais conclusões de um texto argumentativo claramente articulado; reconhecer o esquema argumentativo da apresentação de uma questão; exprimir opiniões pessoais e desacordos; trocar informação sobre temas conhecidos e de interesse pessoal; escrever ensaios simples sobre temas gerais conhecidos.

No desenvolvimento deste trabalho com os alunos, voltado para a compreensão e produção de textos argumentativos, pareceu-nos relevante a ideia expressa por Martín Peris (2001: 17) de que é no estudo das estruturas e propriedades dos textos que se abrem novas vias de explicação de usos e fenómenos linguísticos de grande interesse para a didática. Do seu ponto de vista, os textos apresentam um conjunto de estruturas e mecanismos nos quais se reconhecem regularidades próprias. Tendo isto em consideração, orientámo-nos pela seguinte reflexão: para comunicarem eficazmente através dos textos, que fazem parte das suas práticas sociais, os alunos têm primeiro de ser capazes de reconhecer que estes têm traços distintivos; depois, assumindo que cada texto tem uma função comunicativa, e apresenta estruturas discursivas próprias, os alunos são levados a reconhecê-las e a reproduzi-las.

### **3.1. A abordagem do discurso/texto argumentativo**

Os alunos adolescentes, como os que integram a turma objeto da nossa intervenção em ambiente escolar, reconhecem sem dificuldade que há variação textual/discursiva na sua prática quotidiana. Consequentemente, desenvolver atividades na aula de ELE, a partir dessas representações socioculturais, facilita o processo de construção de sentido das aprendizagens.

Como herramienta de enseñanza, el género fija significaciones sociales complejas que conciernen a las actividades de aprendizaje lingüísticas. Orienta la realización de la acción lingüística, tanto desde el punto de vista de los contenidos, que se transmiten y se expresan a través de él, como desde el punto de vista de la estructura comunicativa y de las configuraciones de unidades lingüísticas a las cuales da lugar (su textualización) (...) Cuando se transforma en herramienta de aprendizaje, permite al alumno que lo practica tener acceso a algunas de sus significaciones y, si las interioriza, acrecentar sus capacidades lingüísticas. (Dolz & Gagnon, 2010: 508)

Para a aplicação didática do discurso argumentativo encontramos especial pertinência nos trabalhos de Dolz (1994, 1995), Dolz e Pasquier (1996), Dolz e Schneuwly (1998), Dolz, Dolz e Gagnon (2008). As contribuições deste grupo de professores da Escola de Genebra centram-se numa abordagem do ensino de línguas baseada em géneros textuais. Tais propostas, primordialmente desenvolvidas no âmbito da didática da língua materna, visam a sensibilização para as dimensões do género, a tomada de consciência e a análise dos vários parâmetros de textualização para catalisar as aprendizagens. Os géneros são vistos como ferramentas que instituem a possibilidade de comunicação e de aprendizagem e que orientam as dimensões a ensinar: as contingências situacionais, os planos textuais, as configurações específicas das unidades linguísticas, etc. Estes trabalhos constituem uma referência no tratamento didático dos géneros discursivos, e os modelos elaborados de sequências didáticas têm vindo a ser adaptados à especificidade das aprendizagens em LE (Sagnier, 2005: 81).

Segundo Camps e Dolz (1995: 8), a elaboração de um modelo didático centrado no género argumentativo implica, em primeiro lugar, observar e analisar as capacidades dos alunos quando leem ou escrevem um texto argumentativo; em segundo lugar, propor sequências didáticas adaptadas às capacidades iniciais observadas; e, por fim, avaliar os progressos realizados pelos alunos. Os autores sintetizam os pontos mais relevantes a ter em conta pelo professor: criação dos meios

que permitam aos alunos compreender e analisar as situações de comunicação em que se argumenta; elaboração de exercícios e atividades sobre alguns dos recursos linguísticos característicos da argumentação; reflexão sobre as estratégias e procedimentos retóricos; articulação entre atividades linguísticas e atividades de reflexão sobre a língua; diversificação das atividades sobre o texto argumentativo.

Centrámos a nossa atenção no modelo de Dolz e Pasquier (1996) para o ensino do discurso/texto argumentativo. Este trabalho, originalmente destinado a professores de francês do cantão de Genebra, é igualmente válido para professores de castelhano, de euskera ou de inglês, referem os autores. Foi traduzido, adaptado e experimentado por uma equipa de Formação e Inovação do Departamento de Educação do Governo de Navarra, com o título *Argumentar para convencer*. Na opinião dos professores espanhóis, trata-se de um importante contributo para os novos desenhos curriculares que têm vindo a ser elaborados em diversos países europeus para melhorar a expressão oral e escrita dos alunos.

Nos propósitos introdutórios, Dolz e Pasquier (1996: 5) referem que a proposta se baseia no princípio de que a expressão oral e escrita pode e deve ensinar-se de maneira sistemática e, nesse âmbito, o tratamento precoce da argumentação tem todas as vantagens. Propõem, para tal, um modelo alargado de intervenção didática que integra 5 fases: apresentação do projeto de aula; produção inicial; *ateliers* de sequências didáticas; revisão e reescrita; produção final.

O ponto de partida é a elaboração de um projeto de escrita (que pode ser, por exemplo, um blog da turma, um jornal da escola, uma campanha antitabágica, etc.). Aqui, explicam os autores, o importante é assegurar que os discentes sabem o que vão fazer e que encontram sentido nas aprendizagens. Na fase de produção inicial, faz-se o diagnóstico dos conhecimentos prévios que os alunos têm do texto argumentativo. Na terceira fase de *ateliers*, são propostas várias sequências didáticas nas quais se trabalham conteúdos específicos, como por exemplo: reconhecer um texto argumentativo; identificar argumentos; identificar as situações de comunicação; classificar os argumentos; dar a opinião pessoal e defendê-la; desenvolver argumentos; colocar em dúvida as opiniões; negociar e fazer concessões. Durante estes *ateliers* de ensino-aprendizagem específicos desenvolvem-se atividades focadas nos elementos discursivos e linguísticos que intervêm na textualização. Na quarta fase, os alunos retomam o texto que elaboraram na segunda fase, revêm-no e



reelaboram-no de acordo com os conteúdos aprendidos. Na fase final, os discentes elaboram uma nova produção individual no âmbito do projeto desenhado inicialmente.

O modelo que Dolz e Pasquier (1996: 7-8) apresentam torna-se mais claro a partir da explanação do seu conceito de sequência didática:

- A noção de sequência didática aplica-se da mesma maneira ao ensino da expressão oral e escrita.
- Cada sequência didática organiza-se a partir de um género textual (conto, relato de enigma, carta argumentativa, editorial, entrevista, conferência, debate, etc.) ou de um tipo de discurso (narração, argumentação, etc.).
- Qualquer sequência didática pressupõe a constituição de um *corpus* textual autêntico: documentos escritos e orais relativos a um género textual que tanto são uma referência para a organização de atividades e exercícios como o modelo de inspiração para os alunos
- A estrutura básica da sequência didática é composta por três etapas: a produção inicial de um rascunho para observação das capacidades e das dificuldades do grupo de alunos; a realização de *ateliers* de aprendizagem sobre as dimensões textuais problemáticas; a produção final de um novo texto oral ou escrito que dá a possibilidade ao aluno de por em prática as noções e habilidades elaboradas separadamente nos módulos.
- A sequência didática toma em consideração os problemas de expressão dos alunos e propõe uma série de instrumentos para a sua resolução a diferentes níveis: transformando a representação da situação de comunicação, ajudando a elaborar os conteúdos e a organizá-los num plano textual, facilitando a escolha e a utilização das unidades linguísticas mais adequadas para a textualização final.
- A sequência didática contempla uma diversificação das atividades (coletivas, em pequeno grupo e individuais), para dar a cada aluno a possibilidade de aceder a diferentes noções e habilidades, variando os modos de trabalho.

Por consequência, os conteúdos que um professor pretenda aprofundar, são tratados a partir de atividades com objetivos de aprendizagem distintos em cada etapa.

### 3.2. Análise linguística nos planos macrotextual e microtextual

As variáveis que intervêm na organização da textualidade são complexas. Não cabe aqui aprofundá-las, mas salientar alguns aspectos teóricos da Linguística Textual que nos parecem relevantes para a abordagem didática do discurso argumentativo.

Com este objetivo em mente, encontramos particular pertinência nas formulações introdutórias do texto de Cassany (1999), bem como nos capítulos 8 a 10 da obra de Casalmiglia e Tusón (1999). As autoras propõem que se comece por distinguir o plano *global* do *local*: o primeiro, o nível macrotextual, contempla a unidade comunicativa no seu conjunto, as componentes semântico-pragmáticas do discurso; o segundo, o nível microtextual, tem em conta os elementos linguísticos, configurados como instruções, marcadores e indicadores do sentido textual, que se relacionam entre si para formar a trama de sequências do texto. Estas duas dimensões são complementares.

Abordar o texto enquanto unidade comunicativa semântico-pragmática permite levar os alunos a descobrir não só os elementos explícitos, mas também os implícitos do processo de enunciação. Nesse sentido, cabe ressaltar que cada pessoa adequa e interpreta o seu discurso à situação comunicativa em que se encontra. Tal implica partilhar não apenas a língua, mas estar na posse de determinados códigos extralinguísticos da interação comunicativa que decorrem do contexto, das intenções e dos conhecimentos prévios dos interlocutores. Segundo Cassany (1999: 26-30), para se dominar uma língua não basta utilizar as palavras adequadas a cada função linguística, em cada género ou tipo de texto; é necessário estar ciente de que cada manifestação, oral ou escrita, é um ato contextualizado temporal e espacialmente, em que intervêm interlocutores com os seus próprios conhecimentos, valores e convenções socioculturais.

Esta ideia leva-nos a considerar que na análise e produção textual os alunos terão de ter em conta a situação em que se produz o intercâmbio argumentativo, bem como as intenções e estratégias que os intervenientes utilizam para que as suas mensagens resultem adequadas e eficazes aos destinatários a que se dirigem. Por exemplo, se o professor decidir abordar um texto de um *blog* na Internet, em que

vários participantes intervêm num debate, pode ser interessante levar os alunos a identificar não só os marcadores discursivos e os aspetos funcionais específicos da argumentação, mas também as variações de registo linguístico e de nível de formalidade dos intervenientes, averiguando se os vários enunciados afetam ou não a inteligibilidade das mensagens veiculadas naquela situação argumentativa.

(...) la adopción de una perspectiva pragmática ha permitido arrojar nueva luz sobre diversos fenómenos, y así se han propuesto enfoques esclarecedores en muchas áreas, como la referencia nominal y temporal, la deixis, el orden de palabras y la estructura informativa, o los marcadores discursivos. En estos ámbitos se ha puesto de relieve la necesidad de tomar en cuenta a los participantes en la comunicación y su entorno para poder ofrecer una caracterización completa de los fenómenos. Si el enfoque pragmático se revela necesario para explicar muchas cuestiones que parecían simplemente gramaticales, no resultará extraño que también sea imprescindible en todos los aspectos para los que es consustancial el apelar a aquellos elementos que, siendo externos al sistema de la lengua, condicionan el uso que hacemos de ella. La enseñanza de lenguas no podía - no debía - ser una excepción. (Escandell Vidal, 2004: 179)

Sob este prisma, a reflexão centrada em atividades de interpretação e produção textual desenrola-se no sentido de mostrar que o texto é coerente pragmaticamente com o seu contexto, e também coeso entre as suas diversas partes.

Visto que, no nível B1, o programa de espanhol propõe que os alunos reconheçam o esquema argumentativo de apresentação de uma questão, expressem opiniões, desacordos e escrevam ensaios simples sobre temas gerais conhecidos, o trabalho de desenvolvimento da unidade didática terá necessariamente em conta o plano macrotextual - produção textual como unidade coerente de sentido -, e o plano microtextual - focado na unidade formal dos vários elementos do código linguístico.

### **3.3. Atividades para praticar a organização das ideias**

Para Dolz e Pasquier (1996: 9) é importante, ao trabalhar o texto/discurso argumentativo com níveis iniciais, familiarizar os alunos com a sua estrutura própria, de forma simples e clara, partindo das seguintes premissas: trata-se de uma situação que nasce de uma controvérsia acerca de um tema; quem argumenta adota uma posição sobre esse tema, tentando convencer o outro para modificar as suas opiniões ou atitudes.

Partindo deste entendimento, baseámo-nos no esquema argumentativo prototípico exposto por Cuenca (1995: 25) - que especificamos no ponto 2.1. desta primeira parte - para trabalhar a organização das ideias, tendo em consideração os dois aspetos essenciais referidos pela autora:

1. O carácter dialógico da argumentação (argumentos e contra-argumentos/ tese-antítese).
2. A estrutura retórica e lógica: introdução (apresentação explícita de um ponto de vista), exposição dos argumentos (favoráveis e contrários à tese inicial), conclusão (para confirmar a tese proposta).

Quanto ao primeiro aspeto, é importante o que refere Serrano Moreno (2008: 155-156): os estudantes, em geral, não praticam a redação de argumentos favoráveis e contrários, o que se traduz numa significativa limitação quando se lhes pede que produzam textos com esta organização discursiva. No seu entender, antes de se pedir aos discentes que produzam textos argumentativos escritos, será bastante útil organizar atividades de prática oral e escrita dos argumentos, que constituem o corpo argumentativo. A autora dá alguns exemplos:

- a) propor um problema da atualidade e pedir aos alunos que se organizem em dois grupos para analisá-lo e discuti-lo. O grupo A, analisa o problema e propõe por escrito argumentos a favor; o grupo B, propõe argumentos contrários. Em seguida, ambos os grupos, oralmente, discutem e defendem os seus argumentos;
- b) pedir aos estudantes que escrevam três argumentos a favor e três contra uma proposição, como a seguinte: *la carencia de afecto y de comunicación en el hogar conduce a los jóvenes a consumir drogas*. Uma vez realizada a atividade de escrita, discutem-se os argumentos esgrimidos;
- c) propor uma resposta de rejeição ou de aceitação a um dado conjunto de proposições. Provocar uma discussão, em conjunto, sobre as teses assumidas por cada estudante.

Em relação ao segundo aspeto, Sonsolez Fernández (2010: 359) tem algumas propostas que nos parecem pertinentes:

- a) dividir em parágrafos um texto que esteja todo seguido;
- b) ordenar as partes de um texto: por exemplo, a partir de um artigo de jornal - que não seja demasiado extenso - recortar os parágrafos e entregá-los desordenados aos alunos; o trabalho consiste em reconstruir o texto;
- c) construção: a partir de uma parte de um texto (por exemplo a conclusão), deduzir quais as partes em falta e elaborá-las (individualmente ou em grupo).

### 3.4. Atividades para praticar os marcadores discursivos (MD)

Num trabalho dedicado ao tratamento dos marcadores discursivos na aula de ELE, desenvolvido no âmbito do grupo Grupo *Val.Es.Co*, Montañez (2009: 2-3)<sup>17</sup> refere os cinco tipos mais comuns:

1. Exercícios de preenchimento de espaços: trata-se dos típicos exercícios para completar enunciados com uma lista de marcadores previamente dada<sup>18</sup>.
2. Exercícios de seleção múltipla: em lugar de se oferecer uma lista de marcadores para completar todos os enunciados, associam-se várias opções a cada enunciado para que o aluno selecione. Montañez explica que não deixa de ser um exercício de preenchimento de espaços com uma lista fechada de MD.
3. Explorar textos específicos - argumentativos, instrutivos, expositivos...: A escolha de um texto específico tem a ver com a necessidade de se praticar um grupo de marcadores associados semanticamente, ou próprios de determinado tipo de texto: ordenadores do discurso, marcadores lógico-semânticos, etc...
4. Redações: neste caso trata-se de um exercício aberto, pois não há obrigação de utilizar todos e cada um dos marcadores propostos<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Este trabalho foi elaborado no âmbito do projeto de investigação *Nuevas aportaciones al Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*”, dirigido por Briz Gómez.

<sup>18</sup> Por exemplo: *Completa con los siguientes marcadores: en caso de que; a no ser que; como; siempre y cuando; siempre que.*

1. Sería mejor que no denunciaseis \_\_\_\_\_conozcáis al culpable.

2. No digas nada,\_\_\_\_\_ estés seguro. etc

<sup>19</sup> Por exemplo: *Escribe un texto. Te sugerimos que emplees algunas de estas expresiones: en primer, segundo...*

*lugar, por una parte, por otra parte, para terminar, en conclusión.*

5. Ligar ideias ou argumentos: geralmente com marcadores de relação lógica causa-efeito<sup>20</sup>.

Montañez deixa claro que os exercícios de preenchimento de espaços, ou de ligação de enunciados, podem não ser eficazes se não se tornar bem explícito para o aluno o valor do espaço e da estrutura em que este está assinalado.

Dedicando-se especificamente ao texto expositivo, Llamas Saíz (2003: 694) argumenta que é particularmente útil não desligar o ensino dos marcadores, dos diversos géneros discursivos/textuais com os quais o estudante contata diariamente (notícias, anúncios, crónicas desportivas, etc.). Tomando o exemplo de um artigo de opinião, a autora refere que a reflexão linguística se faz a partir das ideias que servem de contexto para a interpretação dos marcadores; o docente pode, assim, conduzir a atenção do aluno para o que o autor diz, e para o modo como dirige o seu discurso argumentativo para convencer o leitor.

Es necesario destacar que el profesor de ELE ha de hacer hincapié en la función y en la estructura de la argumentación, así como en los procedimientos lingüísticos que la hacen posible. Únicamente en este marco se podrá llevar a cabo de manera efectiva la enseñanza de los marcadores. Es decir, el alumno habrá de enfrentarse - en la medida de lo posible - a textos reales en los que, una vez comprendida la estructura argumentativa, pueda ver la función de los marcadores en la articulación de las ideas (Llamas Saíz, 2003: 698).

Llamas Saíz sugere que se comece por desenvolver atividades parciais de compreensão e produção discursiva, de maneira a que os alunos trabalhem, em sequências breves, noções de causa e consequência ou contra-argumentação; depois, as atividades podem ser mais globais, tomando como objeto textos completos. O aluno é levado, progressivamente, a seguir e produzir ideias, e, numa fase posterior a acompanhar uma linha argumentativa, prática esta que o deve levar a elaborar o seu próprio discurso com maior propriedade e coerência. A autora sublinha, reiteradamente, a importância do contexto no trabalho com os marcadores discursivos.

---

<sup>20</sup> Por exemplo: *Enlaza...*

1. *Iremos al campo a) cuando fuera a su casa*  
2. *Yo no dije b) por eso nos encontramos en el teatro*  
3. *Me llamó c) que se ha muerto su perro; etc.*

Es preciso insistir en que han de buscarse contextos que el alumno sea capaz de procesar - quizá con la ayuda del profesor -, pues no se trata tanto de buscar la gramaticalidad - esto es, la corrección en el empleo del marcador - como la adecuación pragmática, que hace referencia a la oportunidad de un marcador en un contexto determinado (Llamas Saíz, 2003:701).

Como também assinala Portolés (1998b: 70), se se elabora um exercício em que o aluno tem simplesmente de situar um marcador num espaço, pode acontecer que a sua resposta, embora seja pragmaticamente estranha, não seja agramatical. E é nesse sentido que concordamos com Llamas Saíz (2003:703) ao defender que é mais útil oferecer ao aluno tanto o marcador como os argumentos, e insistir na ordenação ou escolha destes últimos para se criar um texto coerente.





## **PARTE II**

---

Implementação da unidade didática

## **1. Fase de diagnóstico**

### **1.1. Descrição da escola**

A Escola Secundária de Carcavelos está situada numa zona residencial da freguesia de São Domingos de Rana, concelho de Cascais. Tem uma boa localização pela proximidade com a linha da costa e com a cidade de Lisboa. Esta instituição de ensino foi inaugurada em 1977, tendo funcionado até 1986 numa parte das instalações do Colégio Marista de Carcavelos, por acordo de cedência com o Estado. Em outubro de 1986, a Escola Secundária de Carcavelos inaugurou as suas próprias instalações. Em setembro de 2007, passou a ser a sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos, integrando outras sete escolas básicas e jardins-de-infância: Escola Básica da Rebelva; Escola Básica de Sassoeiros; Escola Básica de Carcavelos; Jardim de Infância de Sassoeiros; Jardim de Infância de Carcavelos; Jardim de Infância Conde de Ferreira.

A população escolar é bastante heterogénea. Os alunos que frequentam a escola são na sua maioria portugueses, mas existe um elevado número de outras nacionalidades. A maior parte dos agregados familiares pertence à classe média<sup>21</sup> e trabalha no setor dos serviços; há outra parte das famílias que tem baixos níveis de escolaridade e é economicamente carenciada. Quinze por cento dos alunos estão, por isso, abrangidos pelo Plano de Ação Social Escolar, e cerca de sete por cento tem necessidades educativas especiais (NEE).

Recentemente remodelada, a Escola Secundária de Carcavelos conta com modernas instalações. É constituída por seis pavilhões de aulas e serviços, um refeitório, um bar, um pavilhão desportivo e um ginásio.

A escola conta com um gabinete de atendimento disciplinar (GAD), que faz o acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos. O serviço de psicologia e orientação (SPO) presta apoio de natureza psicopedagógica, no contexto das atividades educativas. Este organismo colabora também com os diretores de turma na deteção de alunos com necessidades educativas especiais, e promove atividades específicas de informação, aconselhamento e orientação escolar.

---

<sup>21</sup> A maioria das empresas do concelho está ligada ao setor terciário: comércio, construção, atividades imobiliárias e serviços prestados a empresas.

Na biblioteca escolar (BE), os alunos podem requisitar livros, manuais escolares, dicionários e DVD's. Neste espaço, para além de atividades de leitura e de estudo, desenvolvem-se outras iniciativas extracurriculares como exposições e feiras do livro. Os professores realizam também aqui as suas atividades de apoio pedagógico aos alunos. A sala de computadores contígua está interdita aos discentes, o que significa que estes não têm acesso na escola a meios informáticos.

As salas de aula possuem, em geral, boas dimensões e luminosidade. As mesas para dois alunos estão dispostas de forma tradicional, umas atrás das outras, em frente à secretária do professor e do quadro branco. A maior parte das salas dispõe também de um computador, para uso exclusivo do professor, e de um sistema de projeção audiovisual. Quando o docente necessita de utilizar um leitor de CD's, requisita-o a uma auxiliar de ação educativa.

Esta instituição de ensino é frequentada por mil e oitocentos alunos, distribuídos por cinquenta e três turmas, no período diurno, e por uma turma de ensino recorrente, no período noturno. A oferta formativa é diversificada. Leciona-se o 2º e 3º ciclos de escolaridade obrigatória e o ensino secundário. Além do ensino regular, a escola disponibiliza também cursos de educação e formação de práticas e técnicas comerciais (CEF), cursos profissionais de técnicos de turismo e gestão desportiva e o curso de educação e formação de adultos (EFA). As turmas dividem-se pelos diversos níveis de ensino da seguinte forma: segundo ciclo com treze turmas; terceiro ciclo com vinte e uma turmas de ensino regular e uma turma do curso CEF, no 9º ano; ensino secundário com dezoito turmas de cursos científico-humanísticos, três turmas do curso profissional de técnicos de turismo, uma turma do curso profissional de gestão do desporto e uma turma de ensino recorrente noturno. De acordo com os dados de um inquérito feito pela escola, a maioria dos alunos deseja entrar na universidade, mas cerca de 20% dos discentes procuram apenas adquirir as competências básicas para, tão cedo quanto possível, ingressar no mercado de trabalho.

Em relação ao corpo docente, a escola conta com cento e sessenta e três professores, noventa e dois dos quais possuem um vínculo efetivo com o Estado.

Os professores e os alunos são incentivados a contactar com outras realidades fora dos seus portões. Nesse sentido, foram estabelecidas várias parcerias com outras instituições que possibilitaram o desenvolvimento de diversas atividades

de complemento curricular nos domínios do desporto, do empreendedorismo, do ambiente e saúde. Destacamos o projeto multidisciplinar “Este mar”, em parceria com a Câmara Municipal de Cascais, no âmbito do qual os alunos podem andar de barco em dias previamente estabelecidos, tendo depois que produzir textos didáticos relacionados com o mar e com as atividades náuticas, contextualizados nos programas escolares das diversas disciplinas. A área do desporto escolar proporciona também a prática de modalidades promovidas pela Associação Desportiva de Atividades Náuticas de Cascais.

O Departamento de Línguas tem um Plano Anual de Atividades, relativamente ao qual cabe salientar: concursos e exposições de poesia para sensibilizar os alunos para o texto poético; visitas de estudo a museus, ao teatro, à feira do livro de Lisboa e ao festival de banda desenhada da Amadora; semana de leitura, promovida em cada turma por professores de diferentes disciplinas; dramatização de peças de teatro para motivar os alunos para o estudo das obras; ciclos de cinema.

Relativamente à progressão escolar dos alunos, a escola tem uma política de não-retenção. Os professores são incentivados a implementar estratégias de remediação para os estudantes que não obtêm resultados positivos, como apoios individualizados ou reorientação do seu percurso escolar. O desempenho dos melhores alunos é reconhecido através de um quadro de honra e da atribuição de prémios.

De uma maneira geral, a escola apresenta uma organização eficaz, apesar das consecutivas mudanças organizacionais e curriculares e das falhas no fornecimento de material necessário ao trabalho docente, decorrentes dos atuais constrangimentos financeiros. A elevada participação dos alunos e dos professores nos diversos projetos educativos implementados confirma que há planeamento e motivação por parte de uns e de outros.

### **Situação do Ensino de Espanhol**

O espanhol faz parte da oferta curricular da escola desde o ano letivo de 2008/2009. É lecionado a partir do 3º ciclo do ensino básico, e estende-se ao ensino secundário. No ano de 2012/2013, o grupo de espanhol conta com um professor efetivo e dois contratados. Há cinco turmas no 7º ano (7ºA/B/C/D/E), seis turmas no

8º ano (8ºA/B/C/D/E/F) e cinco turmas no 9º ano (9ºA/B/C/D/G). No ensino secundário, existe uma turma de espanhol no 10º ano (10ºE) e uma turma no 11º ano (11ºD) do curso científico-humanístico; há também três turmas do curso profissional de turismo no 10º ano, no 11º ano e no 12º ano, respetivamente. No total, registaram-se quinhentas e quinze inscrições a esta disciplina, no início deste ano letivo.

O grupo de espanhol adotou os manuais da Porto Editora para todos os níveis de ensino, exceto para a turma de 10º ano de continuação (B1), por não existir ainda para este nível do ensino secundário um manual desta editora. Para a turma 10ºE foi escolhido o manual *Club Prisma B1*<sup>22</sup>.

Pela sua reduzida dimensão, o grupo de espanhol está muito sobrecarregado em número de turmas. De uma forma geral, os professores referem o excesso de trabalho, que não lhes tem permitido dedicar-se, tanto quanto gostariam, aos projetos extracurriculares. Cabe, no entanto, salientar as seguintes atividades realizadas e planeadas: celebração, no dia 12 de outubro, do *Día de la Hispanidad*, para divulgar a cultura espanhola; visita de estudo a Sevilha, prevista para a primeira semana do terceiro período; demonstração de uma escola de dança de sevilhanas; ciclo de cinema espanhol na última semana de aulas.

A escola coopera com a Universidade Clássica de Lisboa na formação de professores de espanhol desde 2011/2012.

## **1.2. Caraterização dos alunos da turma**

A unidade didática proposta foi elaborada a partir da observação prévia de aulas e do diagnóstico inicial da turma 10ºE de espanhol de continuação, com uma competência em LE correspondente ao nível B1, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Este grupo é constituído por dez alunos, nove raparigas e um rapaz, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

Tendo em conta que uma aula não é um laboratório “asséptico”, mas sim um espaço de interação, de troca de ideias e experiências de vida distintas, para se planificar uma sequência de atividades é fundamental conhecer previamente as caraterísticas do grupo-turma. Importa perceber qual é o seu ambiente de trabalho, o

---

<sup>22</sup> V. Colección Club Prisma, Editorial Edinumen: [www.edinumen.es](http://www.edinumen.es)

que os incentiva e o que os desencoraja, como veem a própria aprendizagem. A consciencialização que cada aluno tem face a este processo concorre, evidentemente, para um grau de maior ou menor motivação e autonomia, que cabe aqui averiguar.

Consequentemente, neste inquérito (v. Anexo I.2.) traça-se o perfil dos estudantes a partir do seu contexto social e familiar (perguntas 1-5); das motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos face à prática pedagógica e à disciplina de espanhol; do modo de interagir em aula (perguntas 6-20); da sua experiência argumentativa (perguntas 21-24).

A análise dos dados leva-nos a constatar que, relativamente ao seu ambiente familiar, todos os estudantes vivem com a mãe, seis dos quais com pai e mãe, e um com um padrasto. Dois alunos indicam que a avó faz parte do agregado e sete têm irmãos. Em 80 % dos casos a mãe é a encarregada de educação e em 20% é o pai.

Quanto ao enquadramento social, os estudantes são maioritariamente de classe média. Nas profissões dos encarregados de educação refere-se: assistente de consultório; desempregado; doméstica; solicitadora de execuções; rececionista; locutora de rádio; professor; empresária; informática; polícia.

Relativamente às condições de estudo e de trabalho, todos os inquiridos afirmam ter um espaço para estudar. Para além disso, quatro dos discentes revelam ter sempre ajuda nos estudos, e os outros seis apenas às vezes, o que em grande medida indica que se trata de um grupo com acompanhamento em casa.

No segundo grupo de questões, em que procuramos determinar a motivação dos discentes para a aprendizagem, analisando as suas perspetivas de futuro, preferências e práticas em sala de aula, começamos por verificar que respondem ao inquérito com sinceridade: 20% gosta de estudar e 80% confessa que só às vezes. Nenhum dos alunos ficou retido em anos anteriores, o que obviamente está diretamente relacionado com a política da escola que fomenta a prática de não retenção dos alunos nos vários ciclos de estudos. Quando depois lhes é perguntado quando costumam estudar, nove discentes respondem todos os dias, e um assinala quando tem testes. Embora na escola não disponham de computadores para realizar atividades em meio digital, todos os alunos referem que têm computador e acesso à Internet em casa.

Relativamente às disciplinas favoritas (v. Gráfico 1), o Inglês e a Geografia recolhem a preferência dos estudantes, seguindo-se Espanhol com apenas 15%, tendo as outras disciplinas menor expressão, conforme se pode ver seguidamente:

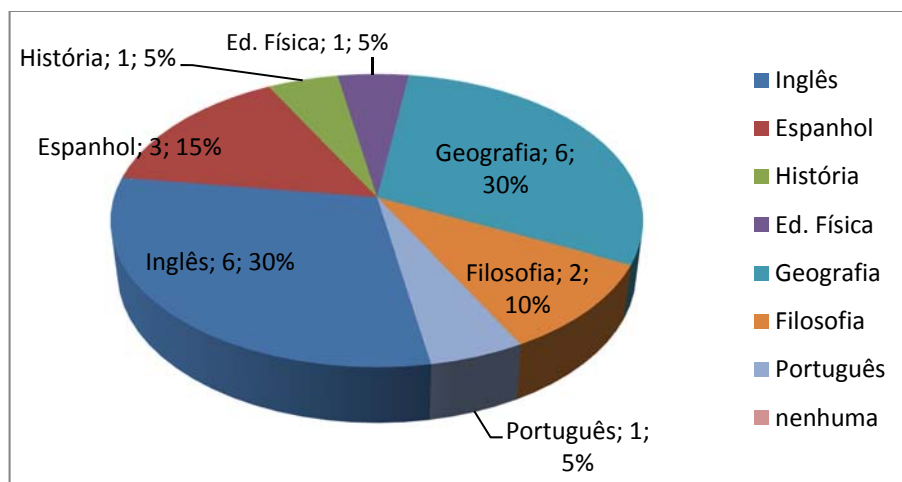


Gráfico 1: Distribuição da preferência entre as disciplinas.

O Espanhol, apesar de ser uma língua mais próxima do português do que o inglês, não recolhe a preferência dos estudantes. Através das respostas dadas, não sabemos determinar exatamente a razão deste interesse menor: se pelos métodos adotados em aula, se pelos temas ou atividades estarem desajustados à sua faixa etária, se por outros motivos. No que se refere às disciplinas de que menos gostam, História tem uma larga vantagem sobre as outras, referida por 37% dos estudantes, seguida de Filosofia e de Educação Física, com uma percentagem de 18% respetivamente. Tal parece indicar que os alunos não se sentem estimulados por disciplinas com currículos mais extensos, e que requerem concentração, hábitos de memorização e de reflexão que, em geral, não são treinados:

A maioria dos estudantes considera-se regular como aluno (80%), com a qualificação de bom só 10%, e os restantes 10% respondem não sei. Estas respostas podem decorrer, evidentemente, de alguma modéstia; para além de sinceridade revelam também maturidade e capacidade de autoavaliação da turma.

Quando inquiridos sobre se têm contactos com falantes de espanhol, 60% responde não, e 40% indica sim. Quando lhes é pedido para especificar com quem falam, dois estudantes assinalam com amigos, um com o padrasto e um com o pai; à pergunta: onde falam, três alunos indicam em casa e um na rede social Facebook; no

item: para que falam, dois respondem para treinar, e dois por piada; e, por último, em relação à frequência com que se dá este contacto, todos indicam pouca.

Seguidamente, analisou-se a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos para aprenderem espanhol a partir da subseqüente tabela:

Assinala o principal motivo que te levou a escolher a disciplina de Espanhol	Nº resp.	Tipo de motivação
porque quero estudar em Espanha		extrínseca
para conhecer outra cultura	2	intrínseca
porque os meus pais me sugeriram	2	extrínseca
para valorizar o meu currículo e conseguir um trabalho melhor	5	extrínseca
porque não tinha outra opção em línguas		extrínseca
para falar com amigos espanhóis/ latino-americanos	1	extrínseca
porque a língua é fácil de aprender	2	extrínseca
Outra (aprender mais línguas / gosta da língua)	3	intrínseca

Das respostas obtidas (v. Gráfico 2), pode-se concluir que a maioria (34%) refere ter escolhido a disciplina de Espanhol para valorizar o currículo. As respostas: para conhecer outra cultura, porque os pais sugeriram e porque a língua é fácil de aprender, recolhem, respetivamente, 13% das preferências; a resposta: para falar com amigos espanhóis, tem uma percentagem de 7%. Por último, 20% assinala o item outra, especificando para aprender mais línguas e gosto da língua. Consequentemente, podemos constatar que as motivações extrínsecas para aprender espanhol têm mais peso do que as motivações intrínsecas.

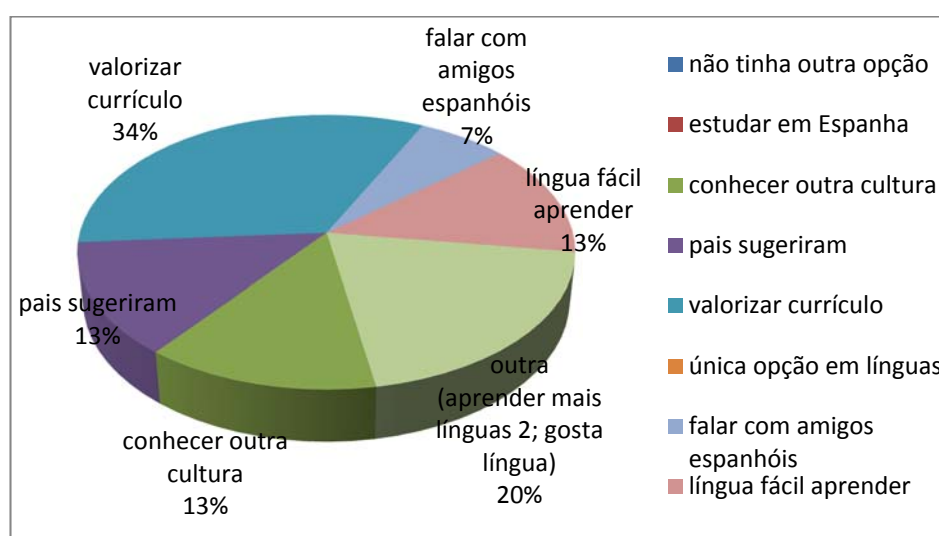


Gráfico 2: Distribuição da motivação para aprender Espanhol.



Na décima oitava pergunta, os alunos são questionados quanto ao modo como preferem trabalhar em sala de aula. Numa turma pequena de Espanhol como esta é - com apenas dez alunos -, parece-nos relevante encontrar um método de trabalho que melhore as práticas pedagógicas e agrade aos alunos. Assim, 50% assinala a opção em pares; 40%, toda a turma com o professor e 10%, em grupos pequenos. Esta informação aponta no sentido de que os alunos já estão familiarizados com o trabalho colaborativo entre pares, o qual é destacado em detrimento do trabalho em grupos pequenos. Tal forma de interação constitui-se, desde logo, como um fator motivacional de especial relevo para a unidade argumentativa que se iria planificar, e com um valor estratégico acrescido, integrando pontos de vista diversos. Em relação à participação em sala de aula, 60% dos estudantes assumem ser participativos e 40% assinalam participar apenas às vezes. Tal indicação revela que estamos perante um grupo-turma que se envolve nas atividades propostas e, conseqüentemente, existe predisposição positiva para o ensino-aprendizagem. Seguidamente, os alunos são inquiridos sobre as competências que mais valorizam no processo de ensino-aprendizagem de ELE (v. Gráfico 3): falar é a que recolhe mais indicações, com 33% das preferências, seguida de compreender, com uma percentagem de 30%. Em terceiro lugar surge escrever, com 23% e, por último, ler, com 14%. Por conseguinte, o estudo destaca a valorização da interação oral na aquisição desta LE. Pode-se colocar a hipótese de os alunos considerarem mais importante falar uma língua do que escrever para funcionar no mundo real e o destaque dado à oralidade pode decorrer também de dificuldades sentidas na expressão escrita.

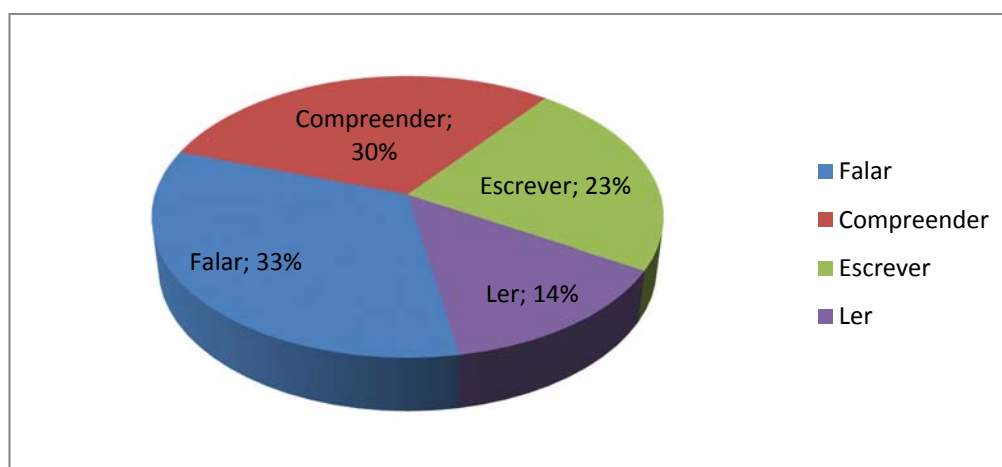


Gráfico 3: Distribuição da valorização das competências linguísticas

Na última parte do questionário (perguntas 21 a 24), procura-se averiguar, de uma forma geral, a consciência e o posicionamento da turma face ao tema de argumentação. Em particular, questiona-se o relevo dado pelos estudantes à argumentação nas suas práticas comunicativas fora da sala de aula, e na interação oral no contexto da aula de Espanhol. Da análise das respostas dadas pelos alunos, depreende-se que oito acham bastante importante treinar a discussão de temas na aula, um estudante considera esta dimensão razoavelmente significativa, e outro discente pouco relevante. Comprova-se a motivação intrínseca dos alunos para a unidade argumentativa a lecionar, assim como a predisposição geral para debater e defender ideias. Relativamente à experiência argumentativa, 50% refere que nos seus tempos livres debate muitas vezes assuntos com os amigos; 40% só às vezes, e 10% nunca. A maioria assinala que esta interação se desenrola muitas vezes no círculo familiar (70%) e só 30% indica às vezes.

Finalmente, questionados sobre onde trocam opiniões, 33% dos discentes menciona em casa, 33% na escola, 15% em saídas com amigos e só 7% e 4%, respetivamente, em redes sociais e chats; o item outros tem uma percentagem de 8%. Portanto, pode-se constatar que, na generalidade, a troca de ideias é uma prática que faz parte do seu quotidiano, enquadrada, necessariamente, no seu nível etário.

## **2. Metodologia e estratégias de planificação**

### **2.1. Metodologia de ensino-aprendizagem seguida**

Na planificação da unidade didática de 450 minutos, lecionada na Escola Secundária de Carcavelos, tomámos como ponto de partida os seguintes documentos: *Programa de Espanhol, Nível de continuação 10º ano* (2002), a planificação anual do professor cooperante, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001) e o *Plan Curricular* do Instituto Cervantes (2006).

O programa do 10º ano, coordenado por Sonsoles Fernández, adota a abordagem comunicativa como paradigma metodológico de ensino-aprendizagem<sup>23</sup>, e foi esta a linha que seguimos na planificação da unidade. O método comunicativo foca a aprendizagem nos interesses e nas necessidades do aluno, para que este se capacite a usar a língua em contextos concretos de interação com outros falantes. Na introdução ao programa de espanhol (p. 3), explicita-se que a língua deve ser encarada na sua função social, no contexto comunicativo em que se realiza: “(...) língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu, e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade”. Nesse sentido, achámos pertinente aplicar um método de trabalho centrado na utilização prática e efetiva da língua, necessária ao funcionamento no mundo real.

Sonsoles Fernández, autora do programa de Espanhol, explica na obra *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas* (2003: 15) que acompanhou de perto as indicações sugeridas no QCER, não só no que respeita à homologação dos níveis de competência linguística ali propostos, mas também na adoção de uma pedagogia de aprendizagem que visa o desenvolvimento pessoal, a integração cultural e a autonomia do aluno, orientada para a ação. Na verdade, tal documento (QCER, 2001: 29) considera que os utilizadores, aprendentes de uma língua, são atores sociais que têm de cumprir tarefas em torno da comunicação linguística, em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.

Em consonância com as linhas de orientação dos documentos atrás referenciados, valorizámos os procedimentos estratégicos de aprendizagem tendo em vista a *performance* comunicativa. Escolhemos o tema e traçámos os objetivos a atingir. As atividades e tarefas realizadas ao longo das aulas encadearam-se de forma a convergir coerentemente para a realização de uma tarefa final. Portanto, com base nos princípios da abordagem comunicativa, a metodologia por mim adotada na planificação e lecionação da sequência didática foi o Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) a partir do conceito formulado no QCER (2001: 217): “um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico”.

---

<sup>23</sup> Explicitada na nota 12 de pé de página, na primeira parte deste trabalho.

Sob este prisma, procurámos responder à pergunta: através de que tarefas os alunos desenvolverão o conhecimento linguístico e a capacidade comunicativa necessários para a realização da tarefa final? (Zanón, 1999: 16). A ênfase do processo foi colocada no objetivo final a atingir, a partir de um tema condutor: *La tecnología en nuestras vidas*. A etapa seguinte foi conceber uma sequência significativa de atividades conducentes à elaboração da tarefa final: texto de opinião. O tema das novas tecnologias - novas formas de interação social e familiar - pareceu-nos adaptado à idade dos alunos, e em consonância com os seus interesses e experiências pessoais. Seria, portanto, um ponto de partida motivador para explorar o funcionamento e a organização do discurso argumentativo. Estaire (2000) destaca a este propósito a importância da escolha de um tema que incentive o interesse dos alunos e os leve a aderir ao processo de ensino/aprendizagem:

(...) ¿por qué no escoger temas que motiven a los alumnos a usar y aprender la L2, temas que estén relacionados con sus intereses, sus inquietudes, sus características, sus necesidades, sus mundos experienciales? Haciéndolo así, el tema, junto con la tarea final, actuará como estímulo central para el trabajo que se realizará durante la unidad didáctica. Por otra parte, una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los alumnos encuentran estimulante. (Etaire, 2000: 6)

As atividades de aprendizagem e de avaliação foram organizadas de acordo com os objetivos a alcançar e a consolidar pelos alunos, e pensadas para que estes fossem adquirindo os conteúdos, etapa por etapa. Portanto, partimos de um ponto de vista mais global, e fomos integrando diferentes atividades para desenvolver a oralidade e a escrita.

Começámos por referenciar os conteúdos expressos no Programa de 10º ano (2002: 40-43), necessários ao desempenho das competências comunicativas orais e escritas da nossa unidade didática. Tal como se indica no documento, as atividades propostas seguem de perto as descritas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QCER) e correspondem aos níveis B1.2 para as competências recetivas e A2.2 para as produtivas:

Compreensão oral: “Compreender informação factual directa sobre temas gerais, da vida quotidiana, do mundo do trabalho e do lazer, reconhecendo a informação geral e a específica; Compreender a informação da maioria dos documentos gravados ou

emitidos pela rádio sempre que o tema seja de interesse pessoal, em linguagem padrão, e não seja apresentado demasiado depressa nem com muito ruído; Seguir os pontos principais de um debate ou discussão, sempre que se utilize a linguagem padrão e a articulação seja clara”. Compreensão escrita: “Ler textos sobre factos ou temas concretos relacionados com os seus interesses e conhecimentos, com um grau satisfatório de compreensão; identificar as principais conclusões de um texto argumentativo claramente articulado; Reconhecer o esquema argumentativo da apresentação de uma questão”. Expressão/Interação oral: “Expressar opiniões pessoais e trocar informação sobre temas conhecidos e de interesse pessoal; exprimir de forma cortês opiniões, desacordos e convicções; justificar e explicar opiniões, acções e projectos”. Expressão escrita: “Escrever ensaios simples sobre temas gerais conhecidos; relacionar e dar opinião”.

Estes objetivos enquadravam a terceira unidade planificada pelo professor cooperante para dezembro: “Conteúdos programáticos: *Argumentar: la Piratería informática*; Conteúdos específicos: *preguntar y dar opinión; valorar; pedir y dar consejos; expresar acuerdo o desacuerdo; argumentar*”. Com o acordo prévio do professor da turma, apropriámo-nos destes conteúdos para desenhar a sequência didática. O tópico geral - “tecnologia” - serviu de fio condutor a quatro núcleos temáticos propostos para cada aula: as redes sociais, a pirataria informática, as dinâmicas familiares e as amizades *on-line*. Interessava-nos orientar a reflexão dos alunos no sentido de identificarem argumentos que nos seus termos poderiam apresentar intencionalidade e expressão distinta. A partir daí, trabalharíamos com eles a formulação e organização do discurso. Focando-se no sentido, os alunos encontrariam fundamento para as suas ideias, para expressar a opinião própria, tendo oportunidade de se apropriar da língua e de alargar o léxico, como aponta Rod Ellis em *Principles of Instructed Second Language Acquisition* (2008):

Instruction needs to cater to this capacity for learning naturally by creating contexts in which learners focus on message content. A task-based approach to language teaching is perhaps the best way of achieving this. (...) When learners focus on meaning, they develop both the skills needed for fluent communication and the vocabulary and grammar needed to use the language effectively. (Ellis, 2008: 1)

Promover uma interação comunicativa consciente e crítica nas diversas situações apresentadas, deveria também ativar o conhecimento implícito dos

discentes. O discurso argumentativo é usado na linguagem do dia-a-dia na língua materna, ainda que de uma forma desorganizada na maior parte das situações. A apropriação numa outra língua de estruturas cognitivas implicitamente adquiridas tem um papel relevante para a percepção do *input* linguístico, do ponto de vista de Ellis. É no conhecimento implícito que subjaz a habilidade para comunicar confiante e fluentemente numa segunda língua.

Implicit knowledge is procedural, is held unconsciously, and can be verbalized only if it is made explicit. It is accessed rapidly and easily and thus is available for use in rapid, fluent communication. In the view of most researchers, competence in a second language is primarily a matter of implicit knowledge. (Ellis, 2008: 2)

A ênfase no sentido e nos conhecimentos implícitos dos alunos ocorreu em simultâneo com a atenção dada à “forma”. Para capacitar os discentes a realizar o produto ou tarefa final da unidade haveria, necessariamente, que trabalhar os recursos linguísticos envolvidos no processo. Neste sentido, a tarefa envolve uma atividade na qual o aluno se implica a fim de conseguir cumprir um objetivo não-linguístico mas para o qual precisa de um meio linguístico, argumenta Pinto (2011: 29-30). Subscrevemos a opinião do autor quando destaca a necessidade de consciencializar os alunos para a forma como a língua é utilizada, de maneira a verificarem que varia de acordo com o contexto social, os propósitos e as circunstâncias em que é usada.

As atividades selecionadas para a minha unidade foram, portanto, sequenciadas de maneira a que os alunos dominassem, progressivamente, as estruturas linguísticas adequadas ao efeito de sentido pretendido. Procurámos estabelecer uma “aproximação indutiva” à gramática seguindo a formulação de Ellis (2008):

Teachers can achieve a focus on form: through an inducted approach to grammar teaching (...) designed to encourage learners to notice pre-selected forms in the input to which they are exposed; through communicative tasks designed to provide opportunities for learners to practice specific grammatical structures while focused primarily on meaning; through opportunities for learners to plan how they will perform a communicative task before they start it and/or by corrective feedback (...). (Ellis, 2008: 2)

Nesta abordagem, os estudantes são expostos aos enunciados a adquirir e o processo desenrola-se de maneira a irem aos poucos “descobrimo a gramática”, antes de esta lhes ser apresentada de forma explícita. Harmer (1987) destaca também

as virtualidades desta perspetiva: por um lado, foca-se no estudante e não no professor, e por outro, o aluno sente-se implicado no processo indutivo de descoberta:

As students puzzle through the information and solve the problem in front of them, they find out how grammar is used in a text and are actually acquiring a grammar rule. The advantages of this approach are clear. By involving the students' reasoning process in the task of grammar acquisition, we make sure that they are concentrating fully, using their cognitive powers. We are also ensuring that our approach is more student-centered: it's not just the teacher telling the students what the grammar is. They are actually discovering information for themselves. (Harmer, 1987: 29)

Tendo presente esta ideia, nos enunciados propostos aos alunos insistimos nas estruturas funcionais necessárias para exprimir opinião e nos marcadores discursivos, sendo o *input* dado primeiramente através de atividades de compreensão leitora e audiovisual. Houve, portanto, numa primeira fase, uma “exposição” a formas pré-selecionadas em contexto. Estas serviram como pistas e instruções de sentido para a fase posterior de aplicação em atividades de expressão oral e escrita, às quais demos *feedback* através da correção dos exercícios.

No que respeita à avaliação, demos preferência a um processo de avaliação contínuo, em que os discentes conheciam à partida os objetivos do trabalho e os mecanismos de avaliação, como se indica no *Programa de Espanhol, Nível de continuação 10º Ano*: “De um ponto de vista didático, o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua, integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível superá-las” (p. 29). Os discentes estavam cientes dos objetivos do trabalho e dos mecanismos de avaliação porque, tal como também especifica o documento programático, os alunos devem conhecer previamente os aspetos que serão objeto de observação, bem como os critérios que orientam a avaliação. Incentivámos o trabalho colaborativo, quer entre pares, quer entre grupos alargados, quer ainda entre a professora e os alunos. Fomentámos uma participação ativa, em que os discentes se corrigissem uns aos outros de forma construtiva, e se autocorrigissem. A aferição e monitorização dos resultados, ao longo das tarefas, permitiria implementar a coavaliação e a autoavaliação, dois aspetos complementares. Estes decorrem da ideia de que o aluno tem capacidade para ser responsável pela sua aprendizagem, uma das linhas de força do QECR. Em suma, quanto à avaliação, pensámos que um

acompanhamento gradual nos daria mais pistas sobre o trabalho e o progresso dos alunos. Para isso, estabelecemos uma atividade de diagnóstico inicial, a comparar com a produção da tarefa final; criámos grelhas de observação direta para cada aula; promovemos a autoavaliação levando os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e as dificuldades sentidas, com vista a melhorar o desempenho futuro. Especificamos com maior detalhe, no ponto 3.4., a metodologia de avaliação da nossa intervenção didática.

## **2.2. Estratégia de ensino implementadas**

As estratégias de ensino da nossa intervenção didática foram essencialmente definidas com base na análise de estudos sobre inclusão escolar, promovidos por organismos da União Europeia, designadamente o projeto IRIS<sup>24</sup>, e seguindo as orientações dadas no *Programa de Espanhol, Nível de continuação 10º Ano*, em particular as que constam no capítulo quinto. A perspetiva aqui adotada é a de uma estratégia de planificação de ensino-aprendizagem orientada para a ação, e centrada na motivação de cada aluno, visto como um agente ativo na construção dos conhecimentos a adquirir, e na sua partilha com os outros:

A perspetiva a partir da qual se elaboraram estes programas, (...), é a que orienta a aprendizagem das línguas para a ação, considerando “o utilizador e o aprendente duma língua como atores sociais que cumprem tarefas (não só linguísticas) em circunstâncias e em contextos dados, no interior de um domínio de ação particular”. Isto significa que os alunos, na aula, devem realizar tarefas significativas, como as que se realizam na vida quotidiana, que os levem a adquirir os elementos linguísticos necessários à sua execução. A par desta premissa, outra linha orientadora destes programas, em consonância com os citados documentos e com toda a metodologia atual, é a que centra todo o trabalho didático no seu protagonista, o aluno. (p. 23)

Centrar o processo de ensino no aluno implica, desde logo, ter consciência de que os elementos de uma turma têm diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como experiências, interesses e projetos futuros de natureza diversa. No trabalho de docência facilmente se constata que os alunos não estão envolvidos, em simultâneo, em todas as fases do processo de ensino/aprendizagem. Claro que é legítimo esperar que a turma, no seu conjunto, esteja implicada nas atividades desenvolvidas durante a

---

<sup>24</sup>IRIS – *Improvement through Research in the Inclusive School* (2006): <http://www.irisproject.eu/>



aula, por forma a que todos delas tirem partido e progridam. Porém, a verdade é que, objetivamente, tal não acontece com todos os alunos, nem de uma forma consistente, nem contínua, durante o tempo letivo, o que exige adaptar as práticas de ensino a esta realidade.

Apesar de nas últimas décadas termos assistido a grandes mudanças no que respeita aos paradigmas teóricos no domínio da educação, decorrentes da expansão e democratização do ensino e consequentes políticas educacionais, persiste a controvérsia quanto às estratégias de ensino/aprendizagem a aplicar em turmas heterogéneas. Fonseca (2007: 135) explica que este tema, de reflexão interdisciplinar, é bastante complexo exatamente porque “o sujeito (aluno, estudante, formando, etc.) quando aprende uma dada tarefa (ler, escrever, contar, pensar, etc.) apresenta uma combinação única e original de talentos (áreas fortes) e de vulnerabilidades (áreas fracas), ou seja, um perfil de aprendizagem muitas vezes não detetável pelos instrumentos de diagnóstico habitualmente mais utilizados. Os próprios testes formais de inteligência (que apuram o coeficiente intelectual - QI) não são suficientes para identificar DA (dificuldades de aprendizagem), pois há crianças e jovens sobredotados, com QI's superiores à média, que revelam dislexias, disgrafias e discalculias, ou seja, dificuldades específicas na aprendizagem”. O professor não pode, portanto, deixar de ter em conta que existem diferentes tipos de aprendentes e não uma turma tipificada no seu todo. Como tal, deve fazer uma adequação das suas práticas, atividades e materiais. Roldão (2009: 56) refere que o professor tem que refletir sobre a dimensão estratégica do seu trabalho centrada na melhoria das aprendizagens. Ao planificar a sua unidade didática não deveria colocar a questão nos termos em que muitas vezes a coloca: “como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível?”, mas sim da seguinte forma: “como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?”. Uma reflexão que parta desta formulação permitir-lhe-á ultrapassar uma conceção tradicional e expositiva do ato de ensinar, para adotar a abordagem comunicativa, através da qual alunos mais e menos proficientes se sintam incluídos nas diversas fases do processo, motivados para aprender e colaborar.

A este propósito cabe analisar as propostas concretas mencionadas no relatório do projeto europeu IRIS -*Improvement through Research in the Inclusive School* (2006) sobre estratégias e práticas em salas de aula inclusivas. O documento deixa bem explícito que fomentar a inclusão na sala de aula como forma de chegar a todos os alunos é um desafio permanente. Para se caminhar nesse sentido, os professores – contando com apoios dentro e fora da escola – devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Com base na análise de artigos científicos, e tendo em conta o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (A.E.D.N.E.E., 2003)<sup>25</sup>, o projeto IRIS define um conjunto de práticas e de estratégias que nos serviram de referência, designadamente as seguintes:

a) *o ensino cooperativo ou co-ensino* – através do qual os profissionais educativos trabalham em conjunto para servir um grupo heterogéneo de alunos e partilham a responsabilidade por objetivos específicos;

b) *a aprendizagem cooperativa* - também conhecida como tutoria de pares – é uma estratégia efetiva em áreas cognitivas e sócio-emocionais da aprendizagem. Neste ponto o relatório destaca os estudos de Bond & Castagnera (2006), EADSNE (2003), Terpstra & Tamura (2008) onde se menciona que promover a ajuda mútua, num sistema flexível e bem estruturado, tem muitas potencialidades educativas, designadamente, motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento nas tarefas, esforço, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, autoestima, atitudes perante a diferença e sentido de grupo/comunidade. O relatório sublinha, mais à frente, que as relações entre pares, constituem uma componente crítica do processo de educação inclusiva. Com base nesta estratégia de trabalho de tutoria de pares, dentro da turma, um aluno com mais capacidades académicas junta-se a um colega com menos capacidades; os papéis tutor-tutorado são rotativos, e assim cada elemento do par tem a oportunidade de praticar a entreaajuda.

---

<sup>25</sup> *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003): relatório produzido com base em diversos estudos efetuados em países europeus.

c) *a resolução de problemas colaborativa* é outra estratégia particularmente relevante no plano da resolução de eventuais problemas comportamentais. Regras de sala de aula claras e o estabelecimento de limites, determinados com o acordo de todos os alunos, têm provado ser eficazes. Quanto a este aspeto, cita-se o modelo proposto por Windle e Warren (2009) para a resolução colaborativa de problemas, que contém os seguintes passos: partilhar perspetivas (usando a capacidade de comunicação para entender a perceção que os outros têm da situação, as suas necessidades e desejos); definir as questões (clarificar os tópicos para discussão); identificar os interesses (ir além das posições base ou soluções para perceber o que as partes realmente precisam para ficarem satisfeitas, tendo em vista o alcance do acordo e procurar a posição comum a todas as partes); gerar opiniões (*brainstorm* e gerar ideias, olhando o problema de todos os ângulos e considerando tantas ideias diferentes quantas possíveis); desenvolver um modelo justo ou critérios objetivos para a decisão (usando os critérios acordados, combinando e reduzindo opiniões, e criando acordos para benefício mútuo);

d) *incentivar a formação de grupos heterogéneos*. Esta ação decorre da ideia de que uma abordagem pedagógica baseada na diferenciação é necessária para a gestão da diversidade na sala de aula;

e) *ensino efetivo* baseado na avaliação planeada, em instruções diretas e *feedback*. Todos os alunos melhoram com monitorização sistemática, planeamento e avaliação do trabalho. O currículo pode ser, assim, adaptado às necessidades individuais e introduzido apoio adicional através de um Plano Educativo Individual (PEI).

Por fim, sublinhamos a ideia expressa também no contexto do projeto IRIS de que, na adequação das situações de aprendizagem às diferentes características dos alunos, o trabalho em pares deve coexistir com outros tipos de grupos e formas de trabalhar, como o trabalho individual e o trabalho em grupo de projeto alargado (pp 6-13)

O *Programa de Espanhol, Nível de continuação 10º ano* reflete a linha de ação estratégica, exposta anteriormente, quanto às relações de trabalho na sala de

aula, quer entre professor e alunos, quer entre os vários elementos da turma. Menciona que a intervenção pedagógica do docente resulta de um equilíbrio da sua atuação como fonte de informação linguística (...) e como organizador e gestor das atividades letivas, favorecendo experiências satisfatórias dos alunos, responsabilizando-os pela sua aprendizagem e incitando-os a ter mais autonomia e uma postura ativa neste processo (p. 26).

Consequentemente, para promovermos a autonomia dos alunos e levá-los a desenvolver estratégias próprias de resolução de problemas, tivemos presente a necessidade de diversificar as formas de trabalho em aula e também as próprias atividades. Procurámos diagnosticar, tanto quanto possível, as características do grupo turma quanto às suas motivações e pontos de vista sobre o processo de aprendizagem.

Sob esse prisma, um dos aspetos que destacámos foi a importância dada pelos discentes à argumentação e à interação, quer no contexto da aula de espanhol, quer nas suas práticas comunicativas fora da sala de aula. Depreendemos, portanto, que a turma se encontrava motivada para a sequência argumentativa a lecionar, e que existia predisposição geral para opinar. No entanto, este era um desafio que se colocava, visto a turma não revelar especial interesse por disciplinas que requerem concentração e processos cognitivos mais elaborados. Haveria que estimular a reflexão crítica e o cruzamento de perspetivas argumentativas através de materiais variados, e com distintos níveis de dificuldade. Não identificámos nenhum caso de desenquadramento familiar ou sociocultural que merecesse maior atenção. Apesar de a escola não proporcionar aos alunos meios tecnológicos de prática educativa, os discentes referiram dispor em casa de computador e acesso à Internet, estando familiarizados com as novas tecnologias. Quanto ao modo de trabalhar em aula, intercalámos o trabalho individual com atividades colaborativas entre pares, dado ser o método preferido pelos estudantes, e que poderia ser produtivo numa turma pequena de dez alunos. Também utilizámos, em duas atividades, o trabalho colaborativo entre grupos mais alargados.

Com base nestes pressupostos, elencamos as principais estratégias de planificação da nossa unidade didática:

- elaboração de um inquérito diagnóstico de caracterização da turma para analisar interesses, motivações, bem como eventuais debilidades;
- promoção de atividades diversificadas, quanto ao conteúdo e à habilidade linguística trabalhada, para compatibilizar diversos modos de aprendizagem numa turma heterogénea;
- centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, através da reflexão crítica e da participação nas atividades;
- fomentar a partilha de informações e o trabalho colaborativo entre pares, e entre docente e alunos, na resolução das tarefas propostas;
- intercalar formas diversificadas de trabalhar em aula: trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupo;
- ênfase na avaliação contínua, integrada no processo de aprendizagem.

### **3. Unidade didática**

#### **3.1. Planificação geral da unidade didática**

Área temática: Discurso argumentativo

Título: *La tecnología en nuestras vidas*

Temas tratados: *redes sociales, piratería informática, intercambios familiares en la era digital.*

Tempo previsto: 450 minutos (foram lecionados mais 90 minutos porque a turma está dividida na aula de sexta-feira e de segunda-feira)

Destinatários: Turma composta por 10 alunos (10º ano continuação). Média de idades: 15 anos

Nível de domínio: B1 (QECR, 2001)

Tarefa final: Texto de opinião.

### Objetivos gerais:

- distinguir o discurso argumentativo de outros tipos de discurso;
- reconhecer o objetivo comunicativo do discurso argumentativo nos textos apresentados;
- organizar as ideias dos discursos/ textos a trabalhar;
- adquirir/ alargar o léxico relacionado com as novas tecnologias;
- identificar e saber utilizar marcadores funcionais de opinião e conectores discursivos;
- expressar oralmente um ponto de vista, utilizando os recursos linguísticos praticados;
- escrever um texto de opinião, num discurso organizado, utilizando os recursos linguísticos praticados.

### Conteúdos

#### • **Temáticos:**

- as redes sociais e as novas formas de interação social;
- a pirataria informática – vantagens e desvantagens;
- as dinâmicas familiares na era digital.

#### • **Funcionais:**

- pedir opinião. Ex: *¿Qué piensas?; ¿Qué te parece?; Y tú, ¿qué opinas?*;
- dar opinião/ expressar acordo e desacordo. Ex: *Me parece que...; Desde mi punto de vista...; Yo creo...; Yo no creo...;*
- fazer valorações. Ex: *Me parece perfecto...; Para mí es un error...; Es una buena/mala idea...; Me parece muy interesante que...;*
- apresentar contra-argumentos (com cortesia verbal). Ex: *Sí, puede ser que... pero...; Tienes razón...no obstante...; Sí, es cierto... sin embargo...*

#### • **Discursivos:**

- conectores organizadores de informação. Ex: *en primer lugar; en segundo lugar; a continuación; finalmente; en conclusión...;*
- conectores aditivos. Ex : *además...; incluso...; es más...;*
- conectores reformuladores. Ex: *es decir...; o sea...; esto es...;*

- conectores consecutivos. Ex: *pues...*; *así...*; *por lo tanto...*;
- conectores contra-argumentativos. Ex: *pero...*; *aunque...*; *sin embargo...*; *no obstante...*;

• **Gramaticais:**

- verbos de opinião: *creer/pensar/parecer/suponer...* + *presente de indicativo* o *presente de subjuntivo*;
- pronomes complemento: *me, te, nos...* *lo, la, le, los...*

• **Lexicais:**

- vocabulário e expressões relacionadas com as novas tecnologias, a internet e as redes sociais.

• **Pragmáticos:**

- formas de mitigar o desacordo;
- algumas variantes de registo formal/coloquial. Ex: ortografia não normativa; tratamento da segunda e terceira pessoa.

• **Estratégicos**

- diversificar as atividades;
- consolidar progressivamente os saberes dos aprendentes;
- intercalar atividades de trabalho individual com atividades de trabalho cooperativo;
- estimular a cooperação entre colegas durante o trabalho em pares (o modo preferencial de trabalhar em aula mencionado no inquérito diagnóstico);
- promover a autoavaliação como estratégia de aprendizagem.

Materiais:

- fichas de trabalho;
- apresentação de *Power Point*;
- vídeos do *Youtube*;
- quadro branco e marcadores;
- computador, projetor e tela.

### Avaliação:

- Observação direta do trabalho em aula:

- compreensão de leitura
- produção escrita
- compreensão audiovisual
- interação oral
- participação
- atitudes

- Tarefa final

- Autoavaliação

## **3.2. Planos das aulas**

### **1ª AULA (135 minutos)**

1. Entrega e explicação do plano da unidade aos alunos (15 min.).

2. (1ª atividade: compreensão escrita/ produção oral: 15 min.).

Objetivos: identificar diferenças entre gêneros discursivos. Introduzir o tema das novas tecnologias a partir do tópico Facebook.

Apresentam-se três excertos sobre o tema Facebook: texto narrativo, descritivo e argumentativo (Anexo II.2.1 - Ficha 1), em pares:

A. Os alunos leem os excertos.

B. Respondem às seguintes perguntas: *¿Encuentras diferencias entre los tres fragmentos?, ¿Cuál es la intención del emisor en cada uno de ellos?*

C. Indicam, oralmente, algumas marcas linguísticas que lhes possibilitaram estabelecer diferenças.

3. (2ª atividade: compreensão e produção escrita / interação oral: 25 min.)

Objetivos: introduzir os marcadores funcionais utilizados para dar e pedir opinião; expressar acordo/desacordo a partir de algumas ideias apresentadas. (Anexo II.2.2 - Ficha 2).

A. (Individualmente) - Os alunos apontam as afirmações que partilham.



- B. Escrevem 2 ou 3 frases dando a sua opinião.
- C. Completam o exercício de preenchimento de espaços com os verbos no presente de indicativo/ conjuntivo, a partir de frases com marcadores funcionais de opinião.
- D. (Em pares) - Comparam as suas respostas com as do colega. Em seguida, escrevem três afirmações sobre redes sociais apresentando um contra-argumento. Utilizam as estruturas de um exemplo dado.
- E. Correção dos exercícios; partilha das respostas entre os alunos e a professora.

**4. (3ª atividade: compreensão e produção escrita: 35 min.)**

Objetivos: identificar as ideias expressas num texto argumentativo e *input* lexical; vocabulário relacionado com as novas tecnologias.

- A. A professora entrega aos alunos a ficha de trabalho (Anexo II.2.3 - Ficha 3). Em conjunto, começam por procurar o significado do vocabulário do quadro inicial.
- B. Os alunos fazem uma primeira leitura antes de completar o exercício e sublinham as palavras que não entendem. Perante as dúvidas surgidas, a professora tentará que os colegas deem a explicação ou sinónimos e só intervirá caso nenhum aluno dê o seu contributo. Em seguida os discentes preenchem os espaços do texto.
- C. Com a informação proporcionada pelo texto, os alunos respondem a um questionário de escolha múltipla.
- D. Em seguida os alunos debruçam-se sobre a coerência global do texto, como unidade comunicativa, com uma sucessão de ideias que se relacionam de modo lógico. Em pares, os alunos respondem às seguintes perguntas: *¿Qué título darías a este texto?*, *¿En cuántas partes se podría dividir el texto?*, *Indica el inicio de cada parte.*

**5. (4ª atividade: compreensão audiovisual/ inter. oral / compreensão escrita: 45 min.)**

Objetivos: a partir da visualização de um vídeo, encontrar a ideia principal e debatê-la. Com base na transcrição, identificar elementos atenuadores do desacordo na conversação.

Projeção do vídeo: *¿Tienes privacidad de verdad en las redes sociales?*<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=VAgyuNjnoY&feature=related>. (2.42 min.). Trata-se de uma animação didática de *PantallasAmigas*, que pretende sensibilizar as pessoas para o risco da perda de privacidade na Internet e redes sociais. *PantallasAmigas* é uma organização que centra a sua ação na

- A. A professora lança o debate: pergunta aos alunos se nas redes sociais existe ou não privacidade: ocorre um breve debate.
- B. Visualização do vídeo.
- C. A professora pede voluntários no sentido de se identificar o argumento principal do diálogo visionado.
- D. A docente entrega aos alunos a transcrição (Anexo II.2.4 - Ficha 4).  
Analisam-se as expressões atenuadoras do desacordo.

## **2ª AULA (90 min.)**

### **1. (1ª atividade: compreensão e produção escrita / interação oral: 30 min.)**

Objetivos: identificar diferenças de registo linguístico; identificar argumentos a favor e contra a pirataria informática.

A professora distribui aos alunos a ficha de trabalho (Anexo II.2.5 - Ficha 5). A partir das opiniões de diversos intervenientes sobre pirataria informática num *blog*, os alunos:

- A. Destacam a(s) diferença(s) no modo como se expressam.  
Escrevem no seu caderno (individualmente) as vantagens e as desvantagens da pirataria informática referidas - identificam argumentos.
- B. (Em pares) – Comparam as suas respostas com as do colega.
- C. Partilham os resultados com o grupo. A professora escreve no quadro o que cada par vai indicando.

### **2. (2ª atividade: compreensão e produção escrita: 30 min.)**

Objetivos: sistematizar os marcadores funcionais de opinião, de acordo e desacordo. Rever os verbos de opinião usados com o presente do indicativo ou presente do conjuntivo.

A professora entrega a ficha de trabalho (Anexo II.2.6 - Ficha 6). A partir da leitura dos textos anteriores, os alunos:

- A. Completam o quadro com as estruturas adequadas de acordo e desacordo; a professora acrescenta mais algumas expressões às referidas pelos discentes.

- B. Expressam a sua opinião.
- C. Executam um exercício de preenchimento de espaços: expressões de opinião com os modos indicativo ou conjuntivo.
- D. Caso haja tempo, trabalha-se a ficha 7 (Anexo II.2.7), caso contrário entrega-se para trabalho de casa.

**3. (3ª atividade: compreensão escrita: 30 min.)**

Objetivo: ordenar as ideias de um texto identificando os conectores discursivos.

A professora escreve no quadro o seguinte:

*El texto argumentativo sirve para expresar nuestros puntos de vista de una manera coherente y organizada. Los conectores son elementos fundamentales que ayudan al interlocutor a determinar:*

- *cuál es nuestro punto de partida;*
- *cuáles son nuestros argumentos a favor y en contra;*
- *a qué conclusión llegamos con nuestra argumentación.*

Em seguida, a professora divide os alunos em três grupos. Entrega a cada um deles um envelope com partes recortadas de um texto onde se utilizam marcadores discursivos para organizar as ideias. Por ex: *empiezo por; en primer lugar; en segundo lugar; finalmente.*

- A. Cada grupo organiza a sequência correta do texto.
- B. Partilha das respostas entre os alunos e a professora.
- C. A docente entrega aos alunos o texto completo (Anexo II.2.8 - Ficha 8):  
destacam-se os diferentes conectores discursivos.

**3ª AULA (90 min.)**

**1. (1ª atividade: compreensão audiovisual / interação oral: 45 min.)**

Objetivos: selecionar informação específica a partir da visualização de um vídeo; praticar a compreensão audiovisual, identificar e corrigir erros de conteúdos gramaticais abordados na unidade.

- A. Antes da visualização do vídeo *La Familia Digital*<sup>27</sup>, há uma breve interação oral entre o grupo, a partir de algumas perguntas como:
- ¿En vuestra familia todos tienen móvil y ordenador?
  - ¿Los adultos de la casa saben manejar perfectamente el ordenador?
  - ¿Cuáles son las principales diferencias entre jóvenes y adultos con respecto a la tecnología?
- B. A professora entrega aos alunos a ficha de ordenação de sequências visionadas (Anexo II.2.9 - Ficha 9), antes da projeção do vídeo, para que os alunos possam ler previamente as frases que terão de ordenar durante a visualização.
- C. Projeção do vídeo *La Familia Digital*.
- D. Partilha das respostas entre os alunos e a professora.
- E. Segunda visualização, para se comprovar as sequências do vídeo.
- F. Os alunos executam dois exercícios de apoio linguístico (Anexo II.2.10 - Ficha 10): detetar erros e reescrever as frases com os marcadores funcionais: *creo/ no creo/ estoy totalmente de acuerdo/ me parece bien/ me parece mal*; revisão dos pronomes complemento. Em seguida, procede-se à correção.

**2. (2ª atividade: compreensão e produção escrita: 45 min.)**

Objetivos: analisar a estrutura do texto argumentativo; construção conjunta.

- A. A professora explica o objetivo do exercício e distribui a ficha de trabalho (Anexo II.2.11 - Ficha 11). Começa por escrever no quadro o seguinte:

- ¿Cuál es nuestro punto de partida?;
- ¿cuáles son nuestros argumentos a favor y en contra?;
- ¿a qué conclusión queremos llegar con nuestra argumentación?.

Os alunos analisam juntamente com a professora a estrutura do texto argumentativo, a partir do esquema da ficha.

- B. (Em pares) Os discentes fazem a construção conjunta dos elementos em falta relativamente ao excerto apresentado. Depois, partilham-se as respostas com

---

<sup>27</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=pbx2ZkFhnYc>. Este vídeo é fruto do trabalho de sensibilização e divulgação do *Foro Generaciones Interactivas*, instituição sem fins lucrativos fundada em 2008 conjuntamente pela *Telefónica*, pela *Universidad de Navarra* e pela *Organización Universitaria Iberoamericana*. Desenvolve linhas de investigação e ação no sentido de entender e melhorar o impacto das novas tecnologias no âmbito familiar e escolar, diminuindo o fosso geracional.

a turma e a professora; um dos alunos escreve no quadro as propostas dos grupos relativamente a argumentos aduzidos, ao título e à conclusão.

C. Entrega do trabalho de casa (Anexo II.2.12 - Ficha 12) para preparação do trabalho de grupo a realizar na aula seguinte.

#### **4ª AULA (135 min.)**

**1. (1ª atividade: compreensão visual / produção escrita (35 min.)**

Objetivos: ativar ideias e elementos lexicais trabalhados a partir da visualização de imagens; preparação para o debate.

A. Divide-se a aula em dois grupos, de acordo com a imagem A e a imagem B (Anexo II.2.12 - Ficha 12: um grupo desenvolve argumentos/ideias a partir da afirmação: *Hay amigos verdaderos en Internet*, e o outro grupo prepara argumentos que sustentam a afirmação: *No hay amigos verdaderos en Internet*.

B. A professora projeta um *Power Point* com os marcadores funcionais estudados ao longo da unidade e faz-se uma breve revisão (Anexo II.2.13 - Ficha 13).

**2. (2ª atividade: interação oral: 15 min.)**

Debate: Os dois grupos debatem as ideias preparadas durante a atividade anterior. A professora é a moderadora entre os intervenientes.

**3. (Tarefa final: produção escrita: 30 min.)**

Texto de opinião: (Anexo II.2.14 - Ficha 14).

**4. Autoavaliação (30 min.) (Anexo I.3).**

### **3.3. Descrição das aulas realizadas: apresentação das situações, atividades e materiais de ensino utilizados**

#### **1ª AULA: 20 de novembro de 2012 (135 min.)**

Sumário: *Explicitación de los objetivos de la unidad y de la evaluación; diferencias entre géneros discursivos; expresiones de opinión; elementos atenuadores del desacuerdo en la conversación.*

#### **Apresentação do plano da intervenção didática (15 min.)**

Após as saudações iniciais, a professora explica aos alunos que vão começar uma nova unidade didática. Informa-os sobre o tema, os objetivos que pretende atingir, e refere em que consistirá a tarefa final: realizar um texto de opinião antecedido de um debate. Menciona também que na sua avaliação terá em conta a observação direta (participação nas atividades; comportamento e atitudes), a tarefa final e a autoavaliação. A professora distribui a ficha com o plano da unidade didática (Anexo II.1).

#### **1ª atividade (15 min.)**

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão escrita/ interação oral

**Objetivo:** Distinguir o discurso argumentativo de outros tipos de discurso. Introduzir o tema das novas tecnologias a partir do tópico Facebook.

Nesta primeira atividade, os alunos trabalham em pares. A professora distribui uma ficha de trabalho (Anexo II.2.1), onde se apresentam três excertos de textos sobre o tema Facebook: texto narrativo, descritivo e argumentativo. Em seguida, a docente pede a alguns alunos para lerem o texto em voz alta. Quase todos põem o dedo no ar para serem chamados, o que indica tratar-se de uma atividade que gostam de realizar. Têm uma boa fluência e pronúncia para o seu nível. Durante os minutos seguintes, os alunos trabalham em pares respondendo às perguntas: “Encontras diferenças entre os três excertos?; Qual é a intenção do emissor em cada um deles?” Trocam impressões e anotam as suas propostas nos cadernos. Na

interação oral, todos os pares identificam as diferenças entre os excertos. Indicam que no segundo excerto a intenção do autor é dar a opinião sobre o Facebook; no terceiro, mencionam que “se conta uma história”. Quanto às marcas que lhes possibilitaram estabelecer as diferenças destacaram no texto B a expressão “creo que...” e “todo en exceso es malo”. No texto C: a sequência de ações e o diálogo das personagens. Quanto ao primeiro excerto, só um dos grupos menciona tratar-se de uma descrição. Com algum distanciamento vê-se que é o menos bem escolhido. Por ser demasiado curto e com pouca informação, dificulta provavelmente a realização da tarefa.

Em seguida, a professora aponta no quadro: *A: Texto descriptivo: el autor explica cómo son las cosas; B: Texto argumentativo: el autor opina sobre las cosas; interpreta y persuade su interlocutor a favor o en contra de determinada posición o afirmación; C: Texto narrativo: relata cosas, reales o imaginarias.* A docente pede aos alunos exemplos de discursos orais ou textos escritos em que predomina a argumentação. Uma aluna menciona *debate político*; outra refere: *textos en periódicos*, a professora acrescenta: *campañas publicitarias; artículos de opinión, etc.*, e destaca no final o seguinte: *el discurso argumentativo responde a la intención comunicativa o finalidad de convencer o persuadir el interlocutor de la validez de sus puntos de vista, de sus ideas.*

## **2ª atividade** (25 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão/ prod. escrita/ interação oral

**Objetivo:** Introduzir os marcadores funcionais utilizados para dar e pedir opinião. Expressar acordo/desacordo a partir de algumas ideias apresentadas.

A professora indica aos alunos que vão trabalhar individualmente. Clarifica o objetivo e distribui a ficha de trabalho (Anexo II.2.2). No primeiro exercício (A), têm de assinalar, de entre onze opiniões dadas, aquelas com que estão de acordo, podendo indicar várias. Nas afirmações que os alunos têm de interpretar, destaca-se a negrito alguns dos marcadores funcionais utilizados para dar opinião, como por exemplo: *para mí; en mi opinión...; pienso que...; a mi modo de ver...; me parece bien...; no creo que...*;

No segundo exercício (B) escrevem duas ou três fases dando a sua própria opinião. Nos minutos seguintes, os voluntários indicam o que assinalaram em A e escreveram em B. Seguidamente, executam um exercício de apoio linguístico (C) de preenchimento de espaços com verbos de opinião, optando pelo presente do indicativo ou presente do conjuntivo em expressões de acordo ou desacordo. Este conteúdo já havia sido tratado em classes anteriores, nomeadamente numa das classes previamente observadas pela professora. À exceção de três alunos, que revelam maiores dificuldades, a maioria da turma utiliza os tempos corretamente. No último exercício desta sequência (D), a professora pede aos alunos para trabalharem em pares. Escrevem três afirmações sobre redes sociais a partir de uma estrutura exemplificativa. Têm de apresentar um contra-argumento usando conectores adversativos: *pero*; *sin embargo*; *no obstante*. No final, cada grupo lê a sua proposta e a professora promove a interação oral, introduzindo os marcadores funcionais usados para pedir opinião: *Y vosotros, ¿qué pensáis?*; *¿Qué os parece?*; *¿Qué opinión tenéis?*

### **3ª atividade** (35 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão/ produção escrita

**Objetivo:** Identificar ideias expressas num texto com estrutura argumentativa e *input* lexical: vocabulário relacionado com novas tecnologias

Começa-se por trabalhar o léxico relacionado com as novas tecnologias. A professora pede voluntários para darem o significado de palavras como ‘*bajar*’ *películas*; ‘*grabar*’ *textos*; ‘*correo electrónico*’. De seguida, cada elemento da turma explica o significado das dezassete palavras colocadas na primeira coluna (Anexo II.2.3). Nesse momento, explica que os alunos precisam de utilizar algumas destas palavras para preencher os espaços do texto que vão interpretar individualmente (A). A professora pede para fazerem uma primeira leitura e sublinharem as palavras que não entendem. São colocadas poucas dúvidas. Perante a palavra *recopilado* que uma aluna não compreende, a docente pede aos alunos que ajudem a colega na explicitação do significado naquele contexto, e vários dão o seu contributo. Efetuam o exercício lexical de preenchimento e o seguinte (B) - um questionário de interpretação de escolha múltipla. No final faz-se a correção.



No último exercício desta atividade (C), os alunos trabalham a coerência do texto. Identificam as ideias e como estas se relacionam de modo lógico. Em pares, respondem a três questões: *¿Qué título le darías a este texto?*; *¿En cuántas partes se podría dividir el texto?*; *Indica el inicio de cada parte*. A professora menciona que o título deve refletir a ideia principal do texto. Os grupos conseguem realizar a atividade. Recorrem aos conectores ordenadores do texto para dividir as partes. A professora informa os alunos que depois do intervalo da aula (de 15 minutos) vão ver um vídeo e trocar ideias. Mostram-se entusiasmados com essa atividade.

#### **4ª atividade** (45 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Comp. audiovisual/ inter. oral/ comp. escrita

**Objetivo:** A partir da visualização de um vídeo, destacar e discutir a ideia principal. Com base na transcrição, identificar elementos atenuadores do desacordo na conversação.

A professora inicia uma interação oral de pré-audição lançando a pergunta: *En vuestra opinión, ¿hay privacidad en las redes sociales?* Durante alguns minutos trocam-se opiniões. O debate é bastante aceso com opiniões a favor e contra. A docente explica que no seguinte exercício de compreensão audiovisual não é necessário que compreendam tudo o que é dito, mas que identifiquem o principal assunto discutido e algumas ideias-chave. Sublinha-se que o exercício é útil para praticar situações de comunicação da “vida real”, em que nem todos os elementos da conversação são assimilados, mas sim a ideia principal, necessária à interação.

Os alunos visualizam o vídeo: *¿Tienes privacidad de verdad en las redes sociales?*<sup>28</sup>, cujo objetivo é sensibilizar as pessoas para o risco da perda de privacidade nas redes sociais. Uma voluntária explica que no diálogo a rapariga chama a atenção do rapaz para os perigos de colocar fotografias na rede. Outra aluna diz que a ideia principal é a da falta de privacidade nas redes sociais. Os alunos veem o vídeo pela segunda vez. No final, a professora entrega a transcrição (Anexo II.2.4). Pede que sublinhem no texto do diálogo os elementos ou expressões dos intervenientes que atenuam o desacordo na conversação, tornando esse desacordo

---

<sup>28</sup> Cf. Nota 26 no Plano da 1ª aula.

menos forte. Depois, escreve no quadro - *Elementos atenuadores del desacuerdo en la conversación* – e vai acrescentando os exemplos dados pelos alunos. Um aluno destaca o seguinte: uma pergunta devolvida: *¿Crees que soy tonto?*, em vez de dizer: *Yo no soy tonto*; uma colega refere uma oração dubitativa, seguida de uma interrogativa em segundo plano: *supongo que sí, ¿pero para qué lo van a hacer?*; o primeiro aluno indica, por fim, outra oração - *Bueno, no conozco a todos, algunos son buenos amigos, otros conocidos, pero más o menos son gente que controlo*- em que o aparente acordo da primeira parte da oração, atenua a afirmação da segunda parte.

## **2ª AULA: 23 de Novembro de 2012 (90 min.): metade da turma**

Sumário: *Identificar argumentos; señalar ventajas y desventajas de la piratería informática; expresar acuerdo y desacuerdo; organizar las partes de un texto; destacar los elementos que sirven para organizar el discurso.*

### **1ª atividade** (45 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Comp. escrita/ prod. escrita/ interação oral

**Objetivo:** Detetar diferenças de registo linguístico; identificar argumentos a favor e contra a pirataria informática.

Nesta segunda aula, a turma está dividida e falta uma das seis alunas. A professora indica que o tema que liga as atividades é a pirataria informática. Promove a interação oral para introduzir o tópico e ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Pergunta à turma em geral se sabe o que é a pirataria informática. Três alunos participam espontaneamente dando alguns exemplos: *bajar músicas y películas; o libros; copiar programas*. São capazes de apresentar o seu ponto de vista, embora com algumas deficiências linguísticas próprias do seu nível de competência. Três raparigas e um rapaz estão contra a pirataria e uma aluna a favor, argumentando, o seguinte: *porque es la única manera de tener las películas y las músicas en nuestra edad*.

A professora entrega aos alunos uma ficha de trabalho com as opiniões de vários participantes num *blog* lançado pela *Yahoo* (Anexo II.2.5). Cada um dos

alunos lê em voz alta um comentário. Em seguida, a professora clarifica as dúvidas que possa haver quanto ao vocabulário, e sublinha que cada pessoa reage de maneira diferente, como podem constatar. Em interação oral, os alunos destacam os elementos distintivos que lhes chamam a atenção. Uma aluna indica de imediato a escrita abreviada de duas participantes, *como un sms en un teléfono móvil*. Em seguida, respondem por escrito, individualmente, ao exercício (A.1): *¿Destacarías alguna diferencia(s) en el modo cómo se expresan? Señálalas*. Ao fim de dez minutos surgem várias propostas: o discurso abreviado: ... *k dices: lx; I pelo de Concha e de Teresa*, por oposição a um discurso mais cuidado das outras pessoas, provavelmente mais velhas. Uma aluna refere as expressões *¡Es mentira!* e *¿k dices? No es verdad...* por oposição a estruturas mais cuidadas dos outros três participantes: *no cabe duda de que...*; *Sin embargo..., pienso que...*; *Soy partidário de que....* A professora escreve no quadro duas colunas: do lado esquerdo: *lenguaje menos cuidado* e do outro *lenguaje más cuidado* e vai anotando as propostas dos alunos. Não tendo sido exemplificadas, a professora pergunta se quanto às formas de tratamento há traços distintivos. Acrescenta-se na coluna da esquerda *tratamiento de tú* e na da direita *tratamiento de usted*, por sugestão de uma aluna, que é capaz de atribuir menor formalidade ao primeiro do que ao segundo.

De seguida, a professora divide a turma em dois grupos. Os estudantes trabalham durante dez minutos, anotando as vantagens e as desvantagens assinaladas pelos participantes. Ao partilharem oralmente as suas respostas, ambos os grupos conseguem identificar com relativa facilidade os argumentos a favor e contra, corroborando a ideia da professora, formada a partir das observações prévias, de que a turma possui um nível bastante bom de compreensão leitora. Esta atividade, programada para trinta minutos, levou mais quinze minutos do que o previsto.

## **2ª atividade** (45 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão escrita/ produção escrita

**Objetivo:** Sistematizar os marcadores funcionais de opinião, de acordo e desacordo. Praticar a utilização dos verbos de opinião no indicativo/conjuntivo.

A professora clarifica que a atividade é realizada individualmente. Distribui a segunda ficha de trabalho (Anexo II.2.6). A partir da leitura dos textos anteriores, os

alunos completam o primeiro exercício distinguindo as expressões de acordo e de desacordo (B a.) No exercício (B b.) dão a sua própria opinião, respondendo à pergunta: *Y tú, ¿qué piensas? ¿Qué te parece más o menos importante?* Na primeira parte, embora não mostrem hesitação perante expressões como: *no estoy de acuerdo con...; no es verdad...; es mentira que...; estoy a favor de...;* revelam dúvidas em relação a expressões que introduzem uma opinião como *no cabe duda de que* ou *yo pienso que* e que podem introduzir acordo ou desacordo. A professora clarifica este ponto e escreve exemplos no quadro, para além dos que já haviam sido dados pelos alunos. Distinguem-se marcadores usados para dar opinião / pedir opinião / expressar acordo / expressar desacordo. Em seguida, cada aluno lê a opinião que deu por escrito sobre a pirataria. A docente solicita a interação dos colegas, quer quanto à partilha de pontos de vista, quer em relação à correção linguística.

Faltando só quinze minutos para a aula terminar, a professora pede aos alunos para terminarem o exercício gramatical C. A partir de opiniões de mais três participantes no debate sobre pirataria informática, têm de preencher espaços com a forma correta dos verbos (no presente do indicativo ou presente do conjuntivo). Salvo um dos alunos com mais dificuldades, na generalidade a turma concluiu com sucesso este exercício. As duas atividades anteriores levam mais tempo do que o calculado. Assim, a última atividade planificada é deixada para a aula seguinte. A professora tem, portanto, que reformular as atividades e os tempos propostos para a aula a lecionar na terça-feira da semana seguinte, com a turma completa. A terceira aula, lecionada na segunda-feira, tem os mesmos conteúdos da anterior, visto a turma estar dividida nestes dias, como se refere atrás. Antes de os alunos saírem, a professora entrega-lhes o trabalho de casa. Pede para completarem frases de opinião com modalizadores discursivos (Anexo II.2.7).

### **3ª AULA: 26 de Novembro de 2012 (90 min.): metade da turma**

(sumário, habilidades linguísticas trabalhadas e objetivos das atividades idênticos ao da aula anterior)

Em relação a esta aula, planificada à semelhança da anterior, destacam-se os elementos contrastivos. Por já ter lecionado estes conteúdos ao grupo anterior, a professora está mais ciente das dificuldades dos alunos e do tempo que levam a

executar os exercícios, o que lhe permite antecipar alguns problemas como o da distinção entre marcadores funcionais de opinião e marcadores funcionais de acordo e de desacordo.

Na interação oral com que inicia a aula, a docente privilegia o contato com dois alunos menos participativos. Na atividade seguinte (Anexo II.2.5), segue a mesma sequência da aula anterior. Nenhum aluno mostra dúvidas quanto ao vocabulário utilizado. Quanto às diferenças linguísticas do discurso, os estudantes destacam desde logo, tal como o grupo anterior, a escrita abreviada. Uma aluna mais proficiente consegue associar a pergunta inicial - *¿Qué dices?* - ao registo menos cuidado, em contraponto à pergunta (retórica) de outro participante: *¿Dónde queda el trabajo de las personas, la investigación de años...?*, num registo mais cuidado; outra aluna distingue as formas de tratamento entre participantes: *tú/usted* em diferentes registos de linguagem. De seguida, a professora faz também a sistematização no quadro das expressões assinaladas. No exercício seguinte, em grupos de dois, assinalam sem dificuldade os argumentos a favor e contra a pirataria.

Na segunda atividade (Anexo II.2.6) – transcrição das expressões de acordo e desacordo – a professora antecipa dificuldades quanto à categorização dos marcadores funcionais de acordo /desacordo /opinião. Nesse sentido, pede para introduzirem uma terceira categoria, tendo previamente explicitado que as expressões de opinião podem introduzir acordo ou desacordo. Isto facilita bastante a execução do exercício e ajuda a clarificar este ponto. Quanto às duas atividades seguintes, a aula decorre à semelhança da anterior. A professora entrega o trabalho de casa (Anexo II.2.7).

#### **4ª AULA: 27 de Novembro de 2012 (135 min.)**

Sumário: *Corrección de los deberes. Identificar secuencias de un video: “La familia digital”; conectores discursivos; construcción conjunta de un texto de opinión.*

A professora inicia a aula com a correção do trabalho de casa. Pergunta aos alunos que tipo de palavras são ali usadas para introduzir uma opinião pessoal. Três discentes destacam os adjetivos *evidente*, *lógico*, *mentira*, por exemplo. A docente leva os alunos a refletir sobre os modalizadores discursivos. Pergunta-lhes por que é

que estes elementos introduzem uma valoração na expressão da pessoa que opina. Uma aluna responde: *porque son expresiones subjetivas*. A professora congratula-a pela resposta e acrescenta: *son rasgos de la valoración del sujeto*.

### **1ª atividade** (45 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão escrita

**Objetivo:** Ordenar as ideias de um texto identificando os conectores discursivos

A professora indica que a aula vai começar com um jogo. Os alunos mostram-se de imediato entusiasmados. Explica em que consiste: dentro de um envelope encontrariam sete partes recortadas de um texto que teriam de ordenar. Ir-se-ia apurar quem era capaz de completar a sequência.

A turma é dividida em pares. A professora entrega os envelopes e os alunos começam a trabalhar. Ao fim de alguns minutos três pares já têm a sequência completa, mas os restantes revelam dificuldades na ordenação de duas sequências do texto. Ao fim de mais alguns minutos os colegas ajudam o último grupo que não consegue terminar o puzzle. A professora especifica o seguinte: *El texto argumentativo sirve para expresar nuestros puntos de vista de una manera coherente y organizada. Los conectores son elementos fundamentales que ayudan al interlocutor a determinar: a) cuál es nuestro punto de partida; b) cuáles son nuestros argumentos a favor y en contra; c) a qué conclusión llegamos con nuestra argumentación.*

Cada grupo explica oralmente em que elementos se baseou para ordenar as sequências do texto. São referidas as expressões: *empiezo por...; en primer lugar...; en segundo lugar...; finalmente*. Uma aluna indica que no terceiro parágrafo se menciona um estudo da Sociedade de Autores e que, portanto, tem sentido ordená-lo a seguir à expressão do parágrafo anterior: *hay que analizar los datos*. A colega de trás explica a sequência do 5º e 6º parágrafos, que oferece mais dificuldades: no primeiro, o autor começa com a expressão: *ahora os doy mi explicación...*; e introduz duas ideias com: *por un lado (... ) y por outro (...)*. A ligação ao parágrafo seguinte dá-se através dos elementos: *Para mí el primer caso (...). En cuanto a..(...)*.

No momento seguinte, distribui-se a folha com o texto completo *La piratería musical* (Anexo II.2.8). Os alunos leem o texto e depois têm de encontrar nele, para

além dos ordenadores de informação já referidos, outros elementos que liguem uma ideia a outra. Uma aluna menciona *además*. A professora pede exemplos de elementos que introduzam um contra-argumento e vários alunos destacam: *pero* em simultâneo. A professora acrescenta que se poderia utilizar nesse contexto *sin embargo*; *no obstante*, por exemplo. São referidos outros marcadores. A atividade finaliza com uma breve sistematização destes elementos, sublinhando-se que nos textos argumentativos estas palavras têm a função de relacionar os argumentos, de ajudar a ordenar as ideias.

## **2ª atividade** (45 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão audiovisual/ interação oral

**Objetivo:** Selecionar informação específica a partir da visualização de um vídeo; treinar a compreensão audiovisual e trocar ideias sobre as dinâmicas familiares na era digital; identificar e corrigir erros de conteúdos gramaticais abordados na unidade.

Antes da visualização do vídeo, há uma interação oral com o grupo a partir de algumas perguntas: *¿En vuestra familia todos tienen ordenador?; ¿Los adultos de la casa saben manejar perfectamente el ordenador?; En vuestra familia, ¿cuáles son las principales diferencias entre jóvenes y adultos respecto a las TIC?*

Antes da projeção do vídeo, a professora entrega aos alunos a folha com as frases a ordenar enquanto assistem (Anexo II.2.9), para que possam ter previamente contato com essas sequências. De seguida, projeta o vídeo: *La Familia Digital*<sup>29</sup>. Este resulta de um trabalho de sensibilização e divulgação do *Foro Generaciones Interactivas* para destacar a importância da tecnologia nas interações familiares. Este vídeo foi escolhido porque tem sequências divertidas em que os alunos se podem rever nas falhas de comunicação, equívocos e desacertos que surgem pela insuficiente competência digital dos pais face à dos filhos.

No final da visualização e da ordenação, os discentes referem que gostaram muito do vídeo. Cada aluno lê uma frase e os colegas vão-se corrigindo uns aos outros. Procede-se a uma segunda visualização para comprovar a ordem correta das principais sequências da peça. Nos minutos seguintes, os alunos completam dois

---

<sup>29</sup> Cf. Nota 27 no Plano da 4ª aula.

exercícios de apoio linguístico. No primeiro (B) (Anexo II.2.10), detetam erros em tempos verbais de algumas das frases dadas, relacionadas com o conteúdo do vídeo. Reescrevam-nas utilizando os marcadores funcionais: *Creo/ No creo/ Estoy totalmente de acuerdo/ Me parece bien/ Me parece mal*. No segundo (C), preenchem espaços com frases de opinião em que têm de utilizar pronomes complemento. No final procede-se à correção.

Decorre o intervalo de quinze minutos.

### **3ª atividade** (45 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão escrita/ produção escrita

**Objetivo:** Analisar a estrutura do texto argumentativo e contribuir para a sua construção.

A professora indica que a atividade a efetuar é colaborativa, a partir do trabalho em pares. O objetivo é elaborar um artigo para um jornal escolar. Distribui a folha de trabalho (Anexo II.2.11) e propõe aos alunos que comecem por analisar o quadro com o esquema argumentativo. Destaca o seguinte: *Importa saber cuál es nuestro punto de partida, cuáles son nuestros argumentos a favor y en contra y a qué conclusión queremos llegar con nuestra argumentación*. De seguida, perante o excerto transcrito, têm de elaborar propostas para uma construção conjunta. Com base no quadro esquemático, começam por responder às perguntas: *¿Qué elementos tenemos en este fragmento?*; *¿Qué elementos aún hacen falta?* Os alunos referem que falta um título, que se podem acrescentar mais argumentos e uma conclusão. Os pares elaboram as suas propostas nos cadernos. Depois desta etapa, uma das alunas aponta no quadro algumas sugestões dadas pelos grupos e faz-se a redação conjunta de mais dois argumentos e uma conclusão.

A professora lembra que no dia seguinte têm de realizar o debate e o texto escrito de opinião. Entretanto, entrega a metade da turma uma imagem com a legenda A: *No hay amigos verdaderos en Internet*, e à outra metade a imagem: B: *Hay amigos verdaderos en Internet*. (Anexo II.2.12). Explica-lhes que, em casa, vão pesquisar na Internet ideias que se relacionem com a imagem e com a legenda, apontando-as, para preparar o debate em aula do dia seguinte.



## **5ª AULA: 28 de Novembro de 2012 (90 min.)**

Sumário: *Debate y texto de opinión; autoevaluación*

Durante os primeiros minutos da aula, a professora faz uma breve revisão dos marcadores funcionais de opinião a partir de um *power point* (Anexo II.2.13). Só dois alunos tinham realizado o trabalho de casa, o que influencia negativamente a troca de ideias que se segue. Esta teria sido mais criativa com um trabalho prévio de pesquisa.

### **1ª atividade:** (10 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Compreensão visual/ expressão escrita

**Objetivo:** Ativar o léxico através da visualização de imagens.

Durante dez minutos, os grupos A e B debatem entre si e anotam ideias, a partir das imagens e da afirmação controversa da ficha doze: “há / não há amigos verdadeiros na internet”. Cada um, por seu lado, prepara a intervenção no debate. Uma aluna refere que é difícil encontrar argumentos para o grupo em que está inserida porque a sua opinião pessoal é diferente da proposta. Contudo, aceita o desafio de defender o ponto de vista dos colegas.

### **2ª atividade:** (10 min.)

**Habilidades linguísticas trabalhadas:** Interação oral

**Objetivo:** Desenvolver ideias para aplicar na tarefa final.

O debate promovido é sobre as amizades na Internet. De um lado está o grupo que defende argumentos a favor, do outro lado, o grupo que defende argumentos contrários. A professora exerce o papel de moderadora fazendo as perguntas: *¿qué piensas?....; ¿y a ti que te parece?... ¿ahora doy la palabra a...* Os alunos expressam oralmente o seu ponto de vista, utilizando o vocabulário e os recursos linguísticos praticados.

**Tarefa final:****Texto de opinião:** (30 min.)

Os alunos escrevem um texto de opinião sobre o mesmo tema do debate: “En Internet no hay amigos verdaderos” (Anexo II.2.14) O objetivo é utilizarem o vocabulário e os recursos linguísticos praticados num discurso organizado.

**Autoavaliação** (20 min.)

Através da autoavaliação (Anexo I.3), os alunos comprovam e avaliam os conteúdos tratados. Aplicam os conhecimentos, determinam pontos fortes e debilidades, e assinalam conteúdos a retrabalhar.

**4. Avaliação****4.1. Metodologia de avaliação seguida na unidade didática**

A avaliação aplicada a esta unidade didática é a terceira grande dimensão deste trabalho. Está diretamente relacionada com planificação e a lecionação, como não poderia deixar de ser. Foi realizada uma avaliação qualitativa, integrada na avaliação geral do ano letivo. Como referimos anteriormente, no segundo capítulo, dedicado à metodologia e estratégias de planificação, a construção da intervenção didática foi efetuada com base numa abordagem comunicativa de enfoque por tarefas. A avaliação visou a monitorização do desempenho e da progressão da competência comunicativa dos alunos, na apropriação dos recursos linguísticos próprios do discurso argumentativo.

Para atingirmos os objetivos de ensino/aprendizagem inicialmente estabelecidos, utilizámos uma metodologia de avaliação formativa, num processo contínuo de recolha de informações sobre a prestação dos alunos, seguindo as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001: 254):

A avaliação contínua implica que a avaliação seja integrada no curso e contribui, de maneira cumulativa, para a avaliação no final do curso. Para além da classificação dos trabalhos de casa e dos testes ocasionais ou regulares para reforçar a aprendizagem, a

avaliação contínua pode tomar a forma de listas de verificação/grelhas completadas pelo professor e/ou aprendentes, avaliação formal do trabalho feito na sala de aula, e/ou criação de *portfolios* com amostras de trabalho, possivelmente em diferentes momentos da sua realização e/ou em diferentes momentos do curso. (...) A *avaliação formativa* é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve refletir-se no planeamento das aulas feito pelo professor.

Por conseguinte, foi dado um papel central à avaliação contínua, integrando as dimensões da autoavaliação e da coavaliação no processo de aprendizagem, como recomendado no *Programa de Espanhol Nível de Continuação 10ª Ano* (2003: 30):

A autoavaliação e a coavaliação – ou a capacidade de avaliar os próprios progressos – é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem. É esta uma das linhas de força do *Quadro Europeu Comum de Referência*.

Destas orientações programáticas destacam-se as virtualidades de uma avaliação formativa, destinada a melhorar as aprendizagens. De resto, no texto do programa da disciplina explicita-se claramente que, de um ponto de vista didático, o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua, integrada no processo, que permite ir analisando as dificuldades e procurando soluções quando ainda é possível superá-las (p. 29). Outra das vantagens de uma avaliação contínua, de carácter eminentemente qualitativo, e adequada às diferentes situações de comunicação, é a de se adaptar, de forma mais justa e individualizada, às necessidades e ritmos de cada aluno. Esta linha programática, estabelecida na página 30, assenta na ideia de que um ensino orientado para as necessidades dos alunos requer uma avaliação individualizada, que fixe as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de critérios estabelecidos, e em função do diagnóstico efetuado. E para isso, os alunos devem conhecer previamente os aspetos que serão objeto de observação, bem como os critérios que orientam a avaliação.

Mendoza Fillola (2003) defende este mesmo princípio de clarificação inicial. Na sua opinião, se a avaliação for justa, razoável, e abordar claramente os aspetos principais especificados pelo professor ao início, o efeito é positivo, mantendo e aumentando a motivação dos estudantes. Se, pelo contrário, a avaliação não tiver em

conta temas ou procedimentos explicitados na aula, o efeito é negativo, criando uma erosão no interesse presente e no esforço futuro do aluno.

Si el alumno sabe que la comunicación oral o escrita no será evaluada nunca, por ejemplo, con toda seguridad no dedicará el esfuerzo necesario y exigirá al profesor que dedique el tiempo a tratar lo que realmente entra en el examen. En definitiva, si la evaluación no se enmarca en una estructura planificada y coherente da lugar a graves disfunciones pedagógicas y sociales: profesionales mal preparados, estudiantes frustrados, profesores agobiados por la responsabilidad evaluadora, habilidades ignoradas, etc. (Mendoza Fillola, 2003: 432)

Sob este prisma, uma avaliação planificada deve ter por suporte uma avaliação inicial, a fim de se ajustar a intervenção didática às características dos alunos; uma avaliação processual e contínua, que regule o processo de ensino e aprendizagem; e uma avaliação final que permita valorar a qualidade dos resultados e tomar as subseqüentes decisões que se revelem pertinentes.

Foi com base nos princípios anteriormente expostos que elaborámos os instrumentos de avaliação da nossa unidade didática, e que foram os seguintes: o texto de opinião da tarefa final, a comparar com o texto de opinião produzido no momento inicial (Anexo III); a produção oral constituída pelo debate da última aula (Anexos I.5.2); a observação direta durante as aulas (Anexos I.4); a autoavaliação final (Anexo I.3).

No que diz respeito à avaliação da produção oral e escrita dos alunos no momento final, optámos por uma avaliação por parâmetros e níveis de desempenho, a qual nos permitiria aferir a proficiência dos aprendentes de forma mais individualizada, em cada uma das categorias do esquema descritivo.

A definição da proficiência do aprendente associada às categorias usadas no QECR pode ajudar a tornar mais concreto aquilo que é apropriado esperar nos diferentes níveis de êxito em função dessas categorias. Por seu lado, isto pode ajudar à formulação de enunciados claros e realistas dos objetivos gerais da aprendizagem.

Toda a aprendizagem que decorre num determinado período de tempo necessita de estar organizada em unidades que tenham em conta a progressão e assegurem uma continuidade. (...) Um Quadro de Referência que inclua as dimensões horizontal e vertical facilitará a definição de objetivos parciais e o reconhecimento de perfis irregulares, de competências parciais; (...) pode contribuir para avaliar se os aprendentes estão a trabalhar no nível apropriado nas diferentes áreas; pode dar informações sobre se o desempenho dos aprendentes nessas áreas tem o nível adequado ao estágio de aprendizagem, às finalidades de curto e de longo prazo, em termos de uma proficiência em língua eficaz e de desenvolvimento pessoal. (QECR, 2001: 38-39)

Debruçando-nos sobre as dimensões horizontais e verticais das grelhas criadas, procurámos não nos esquecer de que o processo de aprendizagem é contínuo e individual. E, nesse sentido, os alunos não desenvolvem nunca as mesmas competências no mesmo espaço temporal e da mesma maneira. Portanto, ao avaliarmos os alunos através de parâmetros e níveis para aferirmos o seu estágio de desenvolvimento, procurámos ter em conta o facto de a aprendizagem de uma língua visar tanto uma progressão horizontal como vertical, uma vez que os aprendentes vão adquirindo proficiência para participarem numa gama progressivamente maior de atividades comunicativas. Estes princípios estão expressos no QCER (2001: 40).

As grelhas de avaliação que criámos para avaliar o trabalho em aula foram divididas em sete critérios, cuja definição foi feita com base nas habilidades linguísticas requeridas para o ensino-aprendizagem de espanhol, ou seja, nos modos de receção e de produção em atividades de oralidade e de escrita: compreensão de leitura; produção escrita; compreensão audiovisual; interação oral. A estas acrescentámos a participação, atitudes, e a indicação de falta/presença. Estes critérios utilizados nas grelhas de observação das aulas e na ficha de autoavaliação permitir-nos-iam monitorizar o desempenho e os progressos dos alunos, como se propõe no *Programa de Espanhol Nível de Continuação 10<sup>a</sup> Ano* (2003: 30):

A autoavaliação como todo o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, não se improvisa e requer um treino específico, que passa por uma mudança de atitudes, tanto do professor, que deve acreditar na capacidade do aluno para se avaliar, como do próprio aluno, que deve assumir a responsabilidade da sua aprendizagem. Para que essa autoavaliação ou coavaliação seja possível, é imprescindível que os alunos tenham claros os objetivos e os critérios de avaliação.

Por conseguinte, a avaliação contínua faz parte de um processo de preparação da intervenção, de monitorização das aprendizagens, através da observação direta do desempenho dos discentes nas atividades, da sua participação e interação com os colegas, proporcionando um *feedback* sobre a situação do aluno e sobre a sua consciência quanto à própria aprendizagem.

## 4.2. Análise dos dados gerais de avaliação recolhidos durante a lecionação

O trabalho realizado nas aulas foi organizado a partir de um tema, com vista à consecução dos objetivos propostos para a tarefa final. Assim, na elaboração da unidade, obtivemos uma amostra da produção escrita dos alunos antes do início das aulas, para compararmos com o texto de opinião da tarefa final. Este texto foi feito na aula anterior ao início da nossa intervenção, a 14 de novembro, num período de 30 minutos, que o professor titular da disciplina nos disponibilizou para este efeito.

Na primeira aula desta unidade, esclarecemos os alunos quanto aos principais aspetos a tratar, e quanto ao sistema de avaliação, entregando-lhes um plano da unidade didática (Anexo II.1). Referimos que a avaliação se basearia em três eixos principais: a avaliação contínua da prestação em aula; a realização da tarefa final (um texto de opinião); e a autoavaliação efetuada no final da unidade. Durante a execução das atividades, propusemos aos alunos, em diversos momentos, que cotejassem o seu trabalho com o dos colegas. Corrigindo-se uns aos outros poderiam consciencializar-se dos erros e autocorrigir-se. Estas foram as formas de promovermos a coavaliação e a autoavaliação “como instrumentos para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia” (QECR, 2001: 263).

No que se refere à avaliação da produção oral dos alunos, no debate da última aula, criámos uma grelha de critérios de avaliação (Anexo I.5.1 - Grelha de critérios de avaliação da produção oral) a partir dos descritores propostos no *Marco Común Europeu de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002: 32)<sup>30</sup>, designadamente no *Cuadro 3: Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada*. Estes descritores tiveram em conta a correção, a fluência, a coerência e a interação. Foram apresentados numa escala gradativa de três níveis A2/B1/B2. O nível central, B1, requerido para esta turma de décimo ano de continuação, serviu de referência para aferir um aproveitamento Suficiente. Os alunos posicionados no nível acima teriam um aproveitamento Bom e no nível abaixo Insuficiente. Tivemos em conta, como menciona o mesmo documento no segundo capítulo, que os avaliadores, sobretudo aqueles que examinam a produção oral, têm que trabalhar sob uma

---

<sup>30</sup> Utilizámos aqui a versão espanhola do QECR (MCER, 2002).

considerável pressão de tempo e só podem manusear um número estritamente limitado de critérios. Durante o debate subordinado ao tema: *existen amigos verdaderos na internet?*, os alunos participaram com convicção, abordando um tema que claramente lhes interessava. Foram dadas opiniões a favor e contra a questão colocada. A maioria dos alunos começou a sua intervenção com marcadores funcionais de opinião como: *yo creo que, me parece que, en mi opinión*. Os fragmentos do discurso de cada participante apresentaram um ritmo bastante uniforme, embora contendo alguns erros gramaticais próprios do nível B1. Pelo menos três alunos foram capazes de se autocorrigir; ao aperceberem-se de que estavam a cometer um erro reformularam a palavra ou expressão usada; a maioria utilizou conectores simples tais como: *pero; para empezar, por eso*. Na formulação dos argumentos, cada aluno tomou a palavra quando solicitado pela professora, mas só dois alunos ilustraram a sua opinião com exemplos. Um deles, curiosamente, mencionou algumas sequências do vídeo *Familia Digital* visionado na aula anterior. No final, as intervenções tornaram-se mais acaloradas e nem sempre se iniciaram ou terminaram ordenadamente. Contudo, de uma forma geral, o que se perdeu nesta fase em coerência e em correção gramatical e léxica, ganhou-se em vivacidade na interação comunicativa.

Relativamente à expressão escrita, baseámo-nos igualmente no MCER (2002) para criar os descritores. No capítulo quarto, no ponto dedicado às atividades de expressão escrita, verificámos que o documento só propõe escalas ilustrativas para a produção escrita em geral (p. 64). Baseámo-nos nelas, designadamente nos descritores relativos a *informes y redacciones* (p. 65). Na nota que acompanha a escala geral, menciona-se que os descritores desta escala e das duas subescalas que se seguem (*escritura creativa, informes y redacciones*) não foram comprovados empiricamente com o modelo de medição e que, portanto, os descritores destas três escalas foram criados combinando elementos de outras escalas. Portanto, na nossa grelha de avaliação do texto escrito, partimos das escalas de domínio comum de expressão da língua escrita e incorporámos os descritores ligados à competência lexical e gramatical: *escala ilustrativa para la corrección gramatical* (p. 111), e para os descritores ligados à competência discursiva: *coherencia y cohesión* (122). À semelhança da grelha criada para avaliar a produção oral, na grelha de critérios de produção escrita (Anexo I.5.3) os parâmetros apropriados ao nível B1 surgem a meio

da escala. Tal permitir-nos-ia averiguar se os alunos se enquadravam no seu nível ou se se destacavam pela positiva ou negativa. Na elaboração das escalas de proficiência oral e escrita, tivemos em conta a identificação precisa do fim que se pretendia atingir e a adequação da formulação dos descritores da escala a esse fim, questão muito importante referenciada no QCER (2001: 66).

Através da comparação dos textos escritos antes do início da unidade didática, com aqueles que os alunos produziram na tarefa final, verificou-se uma clara progressão quanto à correção linguística e à organização discursiva (Anexo III). A maior parte dos discentes empregou marcadores funcionais de opinião e conectores discursivos, de acordo com o seu nível de proficiência linguística. A progressão revelou-se mais expressiva na estruturação das ideias e coerência dos textos, dado que a maioria dos alunos utilizou conectores ordenadores para introduzir os seus argumentos e recorreu também adequadamente a outros conectores discursivos, como se pode observar nos textos apresentados nesse anexo. Constatou-se que, à exceção de dois alunos, cuja proficiência linguística continua abaixo da média requerida para o seu nível, a avaliação da produção escrita é positiva. Os enunciados produzidos enquadraram-se nos parâmetros sugeridos para o nível B1, ou até os superaram, atingindo-se deste modo os objetivos propostos para a tarefa final.

Através da ficha de autoavaliação (Anexo I.3), elaborada no final da unidade didática, pretendia-se que os alunos pudessem aferir a aprendizagem dos conteúdos, seguindo também a proposta teórico-metodológica do QCER (2001: 186) para esta dimensão avaliativa.

No plano dos conhecimentos linguísticos (secção A), a maioria dos estudantes indicou que conseguia utilizar “bem” mais vocabulário relacionado com novas tecnologias”, e dois deles “muito bem”. Quanto a conjugar os verbos corretamente nove destacaram o parâmetro “muito bem” e só um aluno indicou “bem”. Inquiridos sobre a capacidade de identificar o discurso argumentativo e diferenciá-lo de outros tipos de discurso, cinco estudantes responderam “bem” e quatro “muito bem”. No que respeita a expressar acordo e desacordo, os estudantes assinalaram ter adquirido este conteúdo “bem”; quanto a organizar as ideias de forma mais estruturada, e expressar oralmente e por escrito a opinião, as respostas distribuíram-se por “bem” e “muito bem”; dois alunos referiram “não muito bem”.



Trata-se de conteúdos que exigirão, evidentemente, mais prática e trabalho ao longo de outras unidades.

No segundo ponto, os discentes foram capazes de dar exemplos de vocabulário associado a novas tecnologias, embora num ou noutro caso ainda surgisse alguma incorreção gramatical. Nas perguntas 3 e 4, à exceção de dois alunos, que não interpretaram bem o que era pedido, todos os outros foram capazes de dar exemplos de marcadores funcionais de “pedir opinião”, “dar opinião” e “expressar acordo e desacordo”. Na pergunta cinco, com exceção de um estudante, todos assinalaram o tempo correto (presente de indicativo/conjuntivo) usado com exemplos de estruturas de opinião afirmativas ou negativas. Na sexta questão todos deram exemplos de “recursos linguísticos que se utilizam para ordenar as ideias de um texto”, com uma ou outra incorreção linguística. Na sétima pergunta, em que se pedia para ordenarem por grau de dificuldade as atividades realizadas em aula, constatou-se o seguinte: numa escala decrescente, o grau de dificuldade máxima é atribuído a “escrever um texto de opinião” e “utilizar o indicativo e o conjuntivo”; em seguida surge: “escrever um comentário pessoal”; “trocar ideias oralmente” e “interpretar um texto”; em penúltimo lugar refere-se “selecionar ideias” e “selecionar ideias a partir da projeção de vídeos” e no fim, como atividade mais fácil, “ordenar partes de um texto”. Desta análise depreendemos que os alunos desenvolvem com mais facilidade as habilidades linguísticas recetivas (compreensão oral e escrita), do que as produtivas (expressão oral e escrita), que têm naturalmente um maior grau de complexidade.

No grupo B desta ficha de autoavaliação, solicitava-se que os alunos avaliassem a sua atitude quanto ao processo de aprendizagem. A maioria destacou ter realizado “sempre” as atividades propostas. A participação foi considerada “boa” por seis alunos, “suficiente” por um, e “muito boa” por outro. No que respeita ao modo de trabalho cooperativo (em pares ou grupos) todos assinalaram que “não tiveram conflitos com os colegas”. Na penúltima questão, inquiridos sobre “o que mais tinham gostado” as escolhas recaíram em “ver vídeos” e “debater ideias”. Os “verbos” e “conectores” foram os conteúdos que referiram necessitar de uma revisão”. Finalmente, na última questão relativa a “outros aspetos que gostariam de ter tratado” a maioria assinalou “nenhum em especial”.

Na avaliação final uma aluna obteve a classificação de “muito bom”, a quatro alunos foi atribuído “bom”, três tiveram “suficiente” e dois “insuficiente”. Embora não tenha sido possível, em quatro aulas, melhorar significativamente a proficiência dos dois alunos com um nível mais fraco, podemos afirmar que no geral os objetivos foram cumpridos e o desempenho geral da turma foi positivo.

#### **4.3. Avaliação dos progressos realizados pelos alunos na produção de textos/discursos argumentativos.**

No âmbito da didática das LE, a perspectiva comunicativa preconiza que o professor se foque nas dificuldades e capacidades do aluno, de maneira a orientar melhor as suas estratégias de ensino. As pesquisas sobre aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira (L2/LE) têm procurado analisar alguns dos fenómenos que ocorrem no decurso da aprendizagem, em particular os erros que os estudantes efetuam. Os erros são inevitáveis e inerentes à aquisição de uma língua, constituindo-se como indicadores dos estádios por que passam os alunos ao longo do processo (Naranjo, 2009: 4). Segundo o autor, tal como acontece aquando de um *check up* médico, os erros, designadamente os que ocorrem na produção escrita, constituem os sintomas superficiais do que se está a passar a um nível mais profundo no processo de aquisição da língua meta. Desse ponto de vista, o docente, ao planificar e lecionar as aulas, deve prever determinados instrumentos de recolha de dados que lhe permitam refletir sobre os erros, para tomar as decisões pedagógicas com vista à sua correção, e para que possa também aferir a progressão dos alunos. Considerado positivamente, enquanto ferramenta para melhorar as competências dos alunos, o erro é parte inerente do processo de ensino-aprendizagem.

A Análise de Erros (AE) é hoje um ramo da Linguística Aplicada que se dedica a estudar os erros cometidos na aprendizagem de LE, e a especificar as suas causas, para melhorar o ensino a partir dos resultados da análise. Para Santos Gargallo (1990: 172), foi importante a evolução que se deu no seio desta disciplina: da elaboração de tipologias de erros, baseadas em taxonomias gramaticais, passou-se a estudar os efeitos pragmáticos no ouvinte e a valorizar os erros em função do seu efeito comunicativo. A autora sustenta que os erros evidenciam e caracterizam um

sistema de língua que não é o da língua que se está a aprender. Têm de ser tratados como um tipo de manifestação do comportamento linguístico que constitui a interlíngua do estudante. Neste âmbito, a interlíngua é o sistema que o aluno de L2 utiliza para comunicar; contém regras da L2, regras da sua língua nativa, e outras que não pertencem nem à primeira nem à segunda; são, portanto, idiossincrásicas do estágio de evolução do aprendente.

Vários dos estudos neste campo da análise de erros e interlíngua, fazem-se a partir de um *corpus* de materiais produzidos pelos estudantes, de forma a trabalhar sobre dados reais, recolhidos de forma sistemática e organizada, atendendo aos objetivos de cada investigação (Cestero *et al.* 2001: 527). Foi com base neste pressuposto que desenvolvemos a componente de investigação deste trabalho, no sentido de aferir a progressão dos alunos. Como anteriormente referido, estabelecemos dois momentos de produção escrita: a produção inicial (numa aula anterior à implementação da unidade didática), para observar os conhecimentos prévios dos alunos, e a produção final, para avaliar os progressos realizados pelos alunos.

#### **4.3.1. Critérios de análise**

Os dez estudantes de espanhol, de nível B1, com os quais desenvolvemos a atividade letiva, possuíam como língua materna o português. No primeiro e no segundo momento foi-lhes pedido que escrevessem um texto de opinião sobre o tema da unidade didática a implementar – *As novas tecnologias*<sup>31</sup>. Como indica Gutierrez (2005: 230), de todos os procedimentos que existem para a recolha de dados, a redação livre é talvez o menos controlado, pois o investigador só participa no seu desenvolvimento com a escolha do tema. Tentámos, assim, que a produção dos textos não estivesse condicionada, de maneira a que os alunos não soubessem que elementos seriam depois analisados. Para a escolha do tema tivemos em conta vários requisitos: que tivesse a ver com a realidade dos alunos, para se obter uma produção espontânea e centrada no conteúdo; que o facto de falarem de si próprios, ou de uma

---

<sup>31</sup> O primeiro texto foi subordinado ao tema *Las redes sociales crean adicción*. Todos os alunos estiveram presentes, pelo que obtivemos dez textos. O segundo texto teve como título *No hay amigos verdaderos en Internet*. Desta vez, um dos alunos faltou, razão pela qual só contamos com nove textos.

realidade conhecida, constituísse uma fonte de motivação; que a produção resultasse o mais aberta possível, evitando imposições e normas excessivas. Os alunos não dispunham de material de consulta, de forma que empregaram as suas próprias estratégias para a superação das dificuldades linguísticas.

Deixámos de lado os aspetos morfossintáticos e centrámos a nossa análise na coerência discursiva e nos mecanismos de coesão utilizados pelos alunos. Nesta comparação, tomámos como referência o estudo de caso de Teixeira Rodríguez *et al.* (2005) sobre a coerência e coesão em textos escritos de estudantes holandeses de espanhol como LE, e tomámos em consideração os seguintes aspetos trabalhados ao longo das aulas:

1. A organização da argumentação
2. A utilização de marcadores funcionais
3. A utilização de marcadores discursivos

#### **4.3.2. Resultados da análise**

##### **1. A organização da argumentação:**

Na maioria dos textos, produzidos no primeiro momento, destaca-se a ausência de separação gráfica de ideias. Os alunos quase não fazem parágrafos, as orações são extensas, com divisões aleatórias, e os argumentos surgem maioritariamente desorganizados. A partir do título proposto - *Las redes sociales crean adicción* -, uma parte significativa dos alunos inicia os seus textos com a formulação de uma resposta: *Yo estoy de acuerdo!..... Yo creo que si, pues....* apresentando depois algumas ideias expostas desordenadamente, no fluir do pensamento, mais perto do registo oral.

Nos textos da produção final, a maioria dos alunos estrutura melhor as ideias por parágrafos, faz uma introdução e chega a uma conclusão. Sublinhamos, pela positiva, as produções de três discentes: a primeira, estabelece uma tese inicial afirmando que a Internet pode ser um mundo perigoso ou não, dependendo da responsabilidade com que for utilizada; em seguida apresenta mais três ideias, organizadas em parágrafos, extraíndo uma conclusão. A segunda aluna inicia o seu texto com a seguinte tese: *La existencia o no de amigos verdaderos en Internet es un*

*asunto muy polemico [...]*<sup>32</sup>. Neste mesmo parágrafo inicial explica que, atualmente, toda a gente expõe na Internet os seus assuntos pessoais. De seguida, afirma a sua opinião, no sentido de que não há amigos verdadeiros na Internet, aduzindo as suas razões de forma progressivamente estruturada: indica argumentos e contra-argumentos para chegar à sua conclusão. A terceira aluna parte da afirmação de que para algumas pessoas há amigos verdadeiros na Internet mas para outros não. Nos parágrafos seguintes, numa estrutura de tese-antítese, explana o ponto de vista de quem está a favor e de quem está contra. Nos três últimos parágrafos dá a sua opinião de forma organizada, em três ideias principais, utilizando os marcadores discursivos *en primer lugar... en segundo lugar... en conclusión...*

## 2. A utilização de marcadores funcionais para dar opinião:

No conjunto dos dez textos iniciais, observa-se que os alunos utilizam essencialmente dois tipos de marcadores funcionais para dar opinião, exprimir acordo ou desacordo: *en mi opinión...*, *(yo) creo que...*, *no creo que...*

Nos textos finais, embora surja mais variedade: *en mi opinión, no me parece que...*, *estoy de acuerdo que...*, *es verdad que...*, tais marcadores são utilizados com frequência de forma excessiva ou desapropriada, como nos seguintes exemplos: *por otro lado, en mi opinión...*; ou: *en mi opinión, yo creo que...*

## 3. A utilização de marcadores discursivos:

Nos textos iniciais, os alunos quase não empregam marcadores discursivos. Destaca-se apenas a utilização de *pero*, em quase todos os textos, com valor contra-argumentativo. Por exemplo: *yo voy todos los días al facebook, pero no me considero adicta porque...* Há apenas uma aluna que emprega *aunque* com este valor: *casi todas las personas tienen Facebook (...) aunque muchas personas no lo utilicen todos los días*. Quando há uma elaboração mais detalhada de um argumento, geralmente não aparece nenhum elemento discursivo que torne explícita tal relação.

Nas produções finais, os discentes planeiam melhor os seus textos, recorrendo a marcadores organizadores de informação. Na verdade, são estes recursos coesivos que se evidenciam, em estruturas como: *Para empezar (...), Para finalizar; En primer lugar (...), Por otro lado (...) En conclusión; En primer lugar (...), En*

---

<sup>32</sup> Não corrigimos os erros presentes nos fragmentos citados.

*segundo lugar (...), Por eso (...).* Quanto à utilização de outro tipo de marcadores, encontramos *pero* com valor contra-argumentativo em três textos; só uma das alunas utiliza *sin embargo*: *Las personas pueden mentir, sin embargo nos pueden ayudar (...)*; dois dos alunos empregam também *pues* e *por eso* com valor consecutivo, como nos seguintes exemplos: (...) *pues están siempre cerca de nosotros*; (...) *por eso las personas tienen que tener mucho cuidado con la Internet (...)*.

Em síntese, os resultados desta comparação indicam que, no primeiro momento, os alunos não estão familiarizados com a estruturação de um texto, nem com os conectores discursivos: as ideias expressas não estão organizadas, e os pontos de vista que cada um defende não são claros nem facilmente compreensíveis. Nos textos da produção final, os discentes utilizam mais marcadores funcionais mas, ao mesmo tempo, mostram menos domínio na sua aplicação; há, portanto, um excesso em detrimento de uma utilização apropriada e económica. Em relação aos marcadores discursivos, recorrem sobretudo aos marcadores organizadores de informação. Tal indica que haverá que trabalhar mais estes conteúdos. Não obstante, há uma evidente evolução quanto à organização e coesão do discurso. Os alunos introduzem o assunto com maior clareza, são capazes de organizar melhor as orações e os parágrafos, encontram argumentos e contra-argumentos para chegar a uma conclusão.

## Considerações finais

Como referimos na Introdução, o objetivo do todo o trabalho desenvolvido, e aqui exposto – integrando as vertentes teórico-prática e investigativa -, foi levar os alunos a progredir quanto à sua competência discursiva, concretizada na produção de discursos/textos de opinião, claros e coerentes.

Este propósito inicial decorreu não apenas das orientações programáticas (como referimos na Introdução e no capítulo dedicado à metodologia de planificação), mas também da convicção pessoal de que trabalhar o tema da argumentação com os alunos se reveste hoje da maior pertinência, quer quanto ao progresso na elaboração do próprio discurso, quer no que concerne à sua educação para uma cidadania crítica e interveniente. Devemos ensinar os nossos alunos a pensar e a escrever, para que não se limitem a repetir informações e ideias já formuladas, ou quaisquer outros conteúdos com os quais se deparam diariamente, quer em suportes digitais, quer noutros meios de comunicação. Ao longo das aulas, a turma encontrou pertinência neste intercâmbio de convicções e experiências, mostrando-se motivada para trabalhar textos argumentativos. Os alunos envolveram-se no debate de ideias, expuseram pontos de vistas concordantes e contrários, e também mostraram capacidade de trabalhar colaborativamente, o que desencadeou interações sociais bastante positivas durante o período da nossa intervenção letiva.

O núcleo central do nosso trabalho consistiu na elaboração de uma unidade didática de 450 minutos lecionada na Escola Secundária de Carcavelos a uma turma de 10º ano de continuação de ELE (nível B1). Os conteúdos desenvolvidos centraram-se, essencialmente, em aspetos relativos à estruturação e coerência das ideias (identificação, confronto e explanação de argumentos) e em aspetos gramático-pragmáticos associados aos marcadores funcionais de opinião e aos marcadores discursivos de organização do discurso. O tema eleito – *A tecnologia nas nossas vidas* – permitiu-nos desenvolver o campo lexical relacionado com as novas tecnologias, a Internet e as redes sociais, uma área temática que se revelou motivadora para a exposição e identificação de ideias ao longo das várias atividades planeadas.

Desde o início, concretizámos o propósito de associar uma componente de investigação ao trabalho didático, no sentido de aferir a progressão dos alunos e a

relevância dos conteúdos selecionados no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, como explicamos ao longo do relatório, direccionámos a análise em duas vertentes: a primeira passou por criar um inquérito diagnóstico de caracterização da turma, no sentido de, tanto quanto possível, planificarmos atividades consonantes com as necessidades e preferências dos alunos, e de definirmos estratégias de trabalho em sala de aula que levassem a um melhor desempenho dos discentes; a segunda vertente foi mais direccionada para a aferição da progressão dos alunos. Criámos não apenas os instrumentos de avaliação contínua e de autoavaliação dos alunos, mas também uma atividade de escrita no início e no final da intervenção letiva, na forma de um texto de opinião produzido por cada discente, de que damos conta em detalhe no capítulo quarto da segunda parte.

Na elaboração do primeiro instrumento de recolha de informação sobre o meio escolar sentimos uma grande limitação de tempo, não só no que toca a estabelecer contactos com a escola e a inventariar os equipamentos de que poderíamos dispor, como também no sentido de conhecer melhor os estudantes com os quais iríamos trabalhar. Não obstante, pensamos que as respostas às questões formuladas nos indicaram que estávamos perante uma turma sem problemas disciplinares ou socioeconómicos, em que maioria se considera “regular” como aluno mas não inclui o Espanhol entre as suas disciplinas preferidas. O inquérito deu-nos também boas pistas quanto às preferências no modo de trabalhar em aula, sendo o trabalho colaborativo em pares aquele que é mais referenciado e que procurámos implementar prioritariamente na planificação da nossa unidade. Comprovámos ainda a motivação intrínseca dos alunos para a unidade argumentativa a lecionar, e a predisposição geral para debater e defender ideias.

Parece-nos importante referir aqui que, quer a elaboração dos instrumentos da componente investigativa, quer a própria planificação das aulas lecionadas, foram realizadas numa fase incipiente de todo este processo de prática de ensino supervisionada, na qual não estavam ainda consolidadas ideias, pressupostos teóricos e metodológicos que deveriam contextualizar a intervenção didática. Na verdade, não podemos deixar de ressaltar o facto de que, pela própria forma como o Mestrado em Ensino está programado, a vertente prática, de planificação e leção de uma unidade didática de 450 minutos na escola atribuída, foi elaborada numa fase em que o aparelho teórico estava pouco desenvolvido e, por consequência, com uma



insuficiente distância reflexiva. A escolha do tema da intervenção, embora enquadrada numa área da nossa preferência, esteve condicionada, como não podia deixar de ser, à aceitação do orientador do relatório de mestrado, à concordância e planificação do professor cooperante da escola, aos conteúdos programáticos e a condicionantes temporais de vária ordem. No início do terceiro semestre, em setembro de 2012, soubemos que não poderíamos continuar o trabalho de prática profissional desenvolvido nos dois semestres anteriores na Escola Secundária de Miraflares, e que iríamos desenvolver a intervenção didática, objeto deste estudo, na Escola Secundária de Carcavelos, no mês de novembro. Tal implicou não apenas uma nova ambientação à escola, como o levantamento das características do meio e dos alunos, que constituiria o ponto de partida para a planificação das atividades. Do nosso ponto de vista, este constrangimento temporal levou a que perdêssemos mais tempo de que deveríamos na elaboração dos instrumentos de avaliação diagnóstico, de avaliação contínua e de autoavaliação, em detrimento da elaboração, sequenciação das atividades e seleção de materiais didáticos. Esta é, efetivamente, uma das deficiências do nosso trabalho que detalharemos mais à frente.

O propósito geral de averiguar em que medida os alunos progrediam na elaboração do seu próprio discurso foi objetivado através dos resultados da comparação entre o texto de opinião produzido pelos discentes na fase inicial da unidade didática e aquele que foi elaborado como atividade de tarefa final. Estes Tais resultados indicam uma clara evolução quanto à organização e coesão do discurso, o que nos parece bastante positivo, tendo em conta que os conteúdos foram trabalhados em apenas quatro aulas (duas delas de 135 minutos e duas de 90 minutos). Os textos finais revelam melhor organização discursiva, por oposição aos primeiros, em que os pontos de vista defendidos não são claros nem facilmente compreensíveis. Nas produções finais, a evolução é patente quanto aos seguintes aspetos: as ideias estão melhor estruturadas por orações e parágrafos; vários alunos fazem introdução e chegam a uma conclusão; os discentes, na sua maioria, encontram argumentos e contra-argumentos para defender o seu ponto de vista; aplicam conteúdos lexicais e funcionais trabalhados, embora com deficiências linguísticas próprias do seu nível; utilizam mais marcadores discursivos, recorrendo sobretudo aos marcadores organizadores de informação.

Na autoavaliação à unidade didática lecionada (v. Anexo I.3), os alunos referem, em geral, a aquisição dos conteúdos trabalhados e são capazes de aplicá-los nas atividades apresentadas nessa ficha, como detalhamos no ponto 4.2. da segunda parte. Quanto ao desempenho final dos alunos, tivemos em conta os três eixos da avaliação implementados: a avaliação contínua da prestação em aula, a realização do texto de opinião da tarefa final e a autoavaliação. Os resultados indicam que, de entre um grupo de dez alunos, um teve uma prestação considerada muito boa, dois discentes tiveram um resultado bom, a três foi atribuída a classificação de suficiente e a dois insuficiente. Embora não tenha sido possível, em quatro aulas, melhorar significativamente a proficiência dos dois alunos com um nível mais fraco, podemos afirmar que o desempenho geral da turma foi positivo.

Partindo da prestação dos alunos, e dos objetivos didáticos que havíamos estabelecido no início, detemo-nos agora em aspetos relativos à aplicação da unidade didática, referindo alguns problemas concretos que haveria que obviar em futuras planificações.

Começamos por referir que, embora tenhamos centrado mais o trabalho na produção escrita, implementámos também atividades de compreensão e produção oral, de forma a que os alunos pudessem exercitar as diferentes habilidades linguísticas, tal como requer o programa da disciplina. Temos consciência de que uma das linhas de análise que ficou por desenvolver no enquadramento teórico deste trabalho foi a da interligação entre a oralidade e a escrita. O que constatámos durante as aulas, e é também um aspeto referido pelos alunos na ficha de autoavaliação (ver vídeos e debater ideias são as atividades que recolheram maior adesão), é que há uma maior apetência e motivação para as atividades de compreensão e produção oral. Tal tem que ver com o facto de que as atividades de expressão escrita têm naturalmente um maior grau de exigência, de elaboração cognitiva e correção formal por parte do aluno, sendo por isso vistas como mais exigentes do ponto de vista da reflexão e da concentração, e menos gratificantes pela exposição ao erro e à respetiva correção. Este era um desafio que se nos colocava e, nessa medida, procurámos estimular a reflexão crítica e o cruzamento de perspetivas argumentativas através de materiais variados, com uma componente lúdica, e com distintos níveis de dificuldade, intercalando as atividades de compreensão e produção textual escrita com atividades de compreensão e produção oral. De todas as formas, estamos cientes de que a

segunda aula, de um modo mais particular, foi demasiado exigente quanto aos conteúdos planificados. Os alunos tiveram que desenvolver atividades consecutivas com um grau elevado de reflexividade: assinalar diferenças de registo linguístico; identificar argumentos a favor e contra a pirataria informática; sistematizar marcadores funcionais de acordo e desacordo, e efetuar um exercício linguístico com verbos de opinião no indicativo e conjuntivo. No final desta aula, uma parte significativa dos estudantes mostrava-se já claramente cansada e desconcentrada e, portanto, em futuros planos de aula haveria que intercalar estas atividades com outras de carácter mais lúdico – jogos lexicais, por exemplo – que implicam menos esforço ou grau de concentração.

Durante o período em que lecionámos, a turma mostrou-se sempre disciplinada e as aulas decorreram com normalidade. Pensamos ter sido capazes de estabelecer uma boa relação com os alunos. Estes últimos estiveram envolvidos nas atividades, num clima distendido, embora, como é natural, alguns tenham participado mais espontaneamente do que outros. A circunstância de a escola não ter computadores à disposição dos alunos influenciou negativamente o nosso trabalho de planificação e processo de ensino-aprendizagem em geral. Tendo escolhido como tema da unidade a tecnologia, seria muito mais interessante que os alunos pudessem realizar atividades *on line* durante as aulas. Não obstante, resolvemos centrar-nos neste tema, que constava da planificação para dezembro do professor cooperante, pela sua importância nas vivências dos alunos. Partimos do princípio de que só com uma temática motivadora, e que decorresse de experiências quotidianas, poderíamos promover a reflexão e a argumentação. Os estudantes mostraram-se efetivamente interessados e participativos durante o período em que lecionámos a nossa unidade. Puderam expressar pontos de vista sobre aspetos da sua vida diária relativos às interações nas redes sociais, aos *downloads* ilegais de músicas e filmes, ao desfasamento geracional nas dinâmicas digitais.

De uma maneira geral, as aulas decorreram de acordo com a planificação, exceto a segunda aula, que deveria ser lecionada na quarta-feira dia 21 de novembro, e que foi adiada para a sexta-feira seguinte, devido ao agendamento de última hora de um teste comum de outra disciplina. Nesse momento, não nos pareceu necessário replanificar as atividades e seguimos a sequência traçada. Nesta segunda aula, os alunos levaram mais tempo do que contávamos a desenvolver o trabalho, que se

revelou mais exigente do que pensávamos quando o planificámos, tal como referimos atrás. A última atividade prevista – ordenação de partes de um texto - ficou para a aula seguinte, o que nos obrigou a reajustar os tempos da terceira aula.

No que se refere às atividades praticadas ao longo da unidade didática, as que despertaram maior entusiasmo por parte dos estudantes foram a visualização de vídeos e o jogo de ordenação de partes de um texto. O debate da última aula, previamente preparado em trabalho de grupo, também decorreu de forma viva e empenhada, embora a maioria dos alunos não tenha feito a pesquisa de ideias na Internet que havia sido solicitada como trabalho de casa.

A atividade de compreensão audiovisual, efetuada na primeira aula (demasiado extensa, com 135 minutos), mereceria uma reformulação. Para alunos do décimo ano, um vídeo com uma animação não terá sido a melhor opção. Quando explicámos que o vídeo abordava a privacidade nas redes sociais, a turma ficou muito interessada, mas assim que iniciámos a projeção, notámos expressões de deceção por se tratar de uma animação e não de um diálogo com pessoas reais. Na longa pesquisa efetuada na Internet, foi o único vídeo que encontrámos, com tempo de projeção e conteúdo adequados ao tema das redes sociais, para ilustrar o ponto que queríamos tratar: elementos linguísticos atenuadores do desacordo na conversação. A atividade não estava bem elaborada, nem devidamente contextualizada com as anteriores. Além disso, com tão pouco tempo letivo, deveríamos ter privilegiado conteúdos mais focados no tratamento dos mecanismos linguísticos que instituem a coesão textual.

Em síntese, relativamente à seleção das atividades, diríamos que nos desfocámos em demasia quanto ao objetivo essencial – o desenvolvimento da competência discursiva centrada na coerência e coesão de textos argumentativos - sobretudo no que respeita aos marcadores discursivos, insuficientemente tratado durante a nossa intervenção. Perdemos demasiado tempo com atividades de análise de registo linguístico, de adequação da linguagem, em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores, aspetos pragmáticos que são evidentemente relevantes, mas que só justificariam esta atenção mais detalhada numa unidade didática de maior duração. No ponto 3.3 e 3.4 da primeira parte deste relatório, no capítulo em que contextualizamos as questões didáticas, damos vários exemplos de atividades para praticar a organização das ideias e os marcadores

discursivos, que selecionaríamos na elaboração de uma futura unidade. A pesquisa mais aprofundada e a análise de tais propostas foram efetuadas numa fase posterior à da implementação da unidade didática, como mencionamos no início destas reflexões críticas.

Outro aspeto que não nos satisfaz no nosso trabalho, foi o insuficiente acompanhamento aos dois estudantes com um nível de desempenho mais fraco. Quanto a este ponto cabe ter presente que a política da escola de não retenção dos alunos leva a que vários deles passem de ano sem terem as competências necessárias para o ciclo seguinte. Pensamos que estes dois alunos referenciados se enquadram nesta situação. Ao longo da nossa atividade letiva, procurámos sempre interagir com eles, e esclarecer as suas dúvidas durante as aulas. Tal não foi manifestamente suficiente para que acompanhassem, ao mesmo ritmo, o trabalho dos colegas. Como se tratava de um grupo tipicamente heterogéneo, alguns estudantes acabavam as atividades muito depressa e outros não. Colocava-se o seguinte dilema: deveríamos esperar pelos menos proficientes ou avançar? A preocupação em cumprirmos os tempos estipulados para as atividades sobrepôs-se, em diversos momentos, a uma resposta individualizada às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. Apercebemo-nos, ao longo das aulas, de quão difícil é para um professor chegar a todos. Nessa medida, teremos também no futuro que ir mais além das estratégias de ensino-aprendizagem implementadas, no sentido de compatibilizar diferentes estilos e ritmos de aquisição de conhecimentos: aplicámos uma avaliação contínua, fomentámos a participação nas atividades como forma de construção e consolidação progressiva dos saberes por parte de cada aluno, procurámos diversificar as atividades como modo de compatibilizar estilos de aprendizagem diferentes, e intercalámos formas diversificadas de trabalhar em aula - trabalho individual, trabalho colaborativo em pares, em grupo e entre docente e turma. Poderíamos ter desenvolvido outras estratégias de entreaajuda, procurando selecionar mais criteriosamente os pares, por forma a juntar os alunos mais avançados com os menos proficientes. Assim, os estudantes com um ritmo de aprendizagem mais rápido preencheriam melhor o seu tempo de espera ao trabalhar com os que têm um ritmo mais lento. Ambos se poderiam sentir mais motivados ao desenvolver tais interações e partilha de experiências. Teremos, consequentemente, de trabalhar melhor este tipo

de interações entre estudantes fracos e fortes, entre outras estratégias de remediação, para colmatar dificuldades e necessidades diagnosticadas.

Pensamos que o nosso papel, enquanto docentes, não é o de meros transmissores de conhecimentos. O processo educativo integra uma relação biunívoca de aprendizagens que nos leva também a aprender com os alunos, a corrigir a nossa prática diariamente. Mais do que explicarmos “como fazer” importa conduzirmos os nossos interlocutores a compreenderem o “processo de fazer”, e a ganharem confiança para pensarem e resolverem as atividades e problemas por si, com a orientação do professor. Ao promovermos a reflexão sobre as questões, estimulamos o espírito crítico e a literacia, tornando os nossos alunos cidadãos mais reflexivos e participativos. Partilhamos a ideia desenvolvida por Roldão (2007) de que a *praxis* docente é, em grande medida, construída como uma ação estratégica, centrada na melhoria das aprendizagens, através da qual os alunos vão chegando, a par e passo, ao objetivo final de consciencialização crítica. Nesta perspetiva, pensamos que as questões didáticas que abordámos, centradas na argumentação e na organização do pensamento, têm toda pertinência e atualidade. Julgamos também que, apesar das deficiências por nós apontadas, e de outras que necessariamente decorrem de um processo longo como aquele que aqui damos conta, em que as etapas muitas vezes se sobrepõem, ou não seguem o devido curso, os aspetos positivos se sobrepujaram aos negativos.

## Referências bibliográficas

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J-M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 9-22.
- Adam, J-M. (1999). Types de textes ou genres de discours? In *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, (81-100). Paris: Nathan.
- Adam J-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français: une notion dépassée? *Recherches*, 42, 11-23.
- Alonso, I. (2004). La subcompetencia discursiva. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (553-572). Madrid: SGEL.
- Alonso, R. & Martínez, P. (2009). Textos y productos discursivos en el aula de ELE. *marcoELE*, 8, 9-36. Acedido em janeiro de 2013:  
[http://marcoele.com/descargas/expolingua1993\\_alonso\\_martinez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_alonso_martinez.pdf)
- Ares Ares, M.A. (2006). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de E / LE*. Tese de Doutoramento. Universidade de Barcelona. Acedido em janeiro de 2013:  
[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1291/02.AAA\\_MARCO\\_TEORICO.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1291/02.AAA_MARCO_TEORICO.pdf)
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo. *Contextos*, XI, 21-22.

- Briz, A. (coord.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Universidad de Valencia Grupo Val.Es.Co. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Acedido em janeiro de 2013:  
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-de-particulas-discursivas-del-espaol-0/>
- Briz, A. & Hidalgo, A. (2008). Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modalizador atenuante. In *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. III Coloquio Internacional. Programa EDICE*, Antonio Briz et al. (eds.), (390-409). Valencia: Universidad de Valencia.
- Bronckart, J-P. (2004). Les *genres de textes et leur contribution* au développement psychologique. *Langages*, 154, 98-108.
- Bruce, I. (2008). *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis*. London: Continuum London.
- Calsamiglia H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-63.
- Camps, A. & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 5-8.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. (eds.), *Language and Communication*, (2-27). Londres: Longman.
- Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.



Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (449-465). Madrid: SGEL.

Charadeau, P & Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

Chueca Moncayo, F.J. (2003). *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico-financiero*. Tese de Doutoramento. Universidade de Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Acedido em janeiro de 2013: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-terminologia-como-elemento-de-cohesion-en-los-textos-de-especialidad-del-discurso-economicofinanciero--0/>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (sigla QECR). Porto: Asa.

Coutinho, M.A. (2007). Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias. IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil, 15-18 de Agosto de 2007, (639-647), (Publicação em CD-Rom). Acedido em janeiro de 2013: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/20.pdf>

Cuenca, M.J. (1995). Mecanismos lingüísticos de la argumentación. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.

Cuenca, M.J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco/Libros.

*Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Acedido em janeiro de 2013: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17-27.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-78.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1996). Argumentar para convencer: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Acedido em janeiro de 2013: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argum.pdf>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF editeur
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, nº 137/138, 179-198.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 2010, 38 (2), 497-527.
- Ellis, R. (2008). Principles of Instructed Second Language Acquisition. *CAL Digests. Digest Series 1: Complete Collection*. Acedido em janeiro de 2013: <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>
- Escandell Vidal, M.V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (179-197). Madrid: SGEL.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. CD Tareas EPA, FAEA-DGA. Departamento de Educación Gobierno de Aragón. Acedido em janeiro de 2013: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Figueiredo, L. (2011). *O papel da motivação na construção da aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Fonseca, V. (2005). Dificuldades de Aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, nº 3, 13-38.
- Fuentes Rodríguez, C. (1992). La cohesión y la coherencia textual, claves en el análisis de los textos. In Ariza, M. (ed.), *Problemas y métodos en el análisis de textos: in memoriam Antonio Aranda*, (123-145). Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Galindo, M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. ASELE. Actas XVI, 290-297. Centro Virtual Cervantes. Acedido em janeiro de 2013: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0287.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0287.pdf)
- Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, E. (2005a). Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático. ASELE, Actas XVI, 363-371. Centro Virtual Cervantes. Acedido em janeiro de 2013: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0361.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0361.pdf)
- Gutiérrez, E. (2005b). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA*, 19, 223-242. Acedido em janeiro de 2013: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA\\_19\\_11.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA_19_11.pdf)
- Harmer, J. (1987). *Teaching and Learning Grammar: Longman keys to language teaching*. New York: Longman Inc.
- Halliday, M.A. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1984), *Sociolinguistics*, (269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kress, G. (2001). From Saussure to critical sociolinguistics: the turn towards a social view of language. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (eds.), *Discourse theory and practice: A reader*, (29-38). London: Sage.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca nueva.

IRIS (*Improvement through Research in the Inclusive School*) (2006). European Agency for Development in Special Needs Education. Acedido em janeiro de 2013: <http://www.irisproject.eu/>

Llamas Saíz, C. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: Explotación de los textos periodísticos de opinión. ASELE, Actas XIV. Centro Virtual Cervantes. Acedido em janeiro de 2013:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0695.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0695.pdf)

López Samaniego, A. (2011). *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional: las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica*. Tese de Doutoramento. Universidade de Barcelona. Acedido em janeiro de 2013: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/48757/01.ALS\\_1de4.pdf;jsessionid=D2A6174E3E023DFC7B6EBEC20285E4D6.tdx2?](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/48757/01.ALS_1de4.pdf;jsessionid=D2A6174E3E023DFC7B6EBEC20285E4D6.tdx2?)

Mainguenu, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyses du discours*. Paris: Hachette.

Martín Martín, J.M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, (261- 286). Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50, 103-136.

Martín Zorraquino, M.A. (1998). Los marcadores del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera (aspectos gramaticales y cuestiones pragmáticas). *VII Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, G.I.L.A.), Universidad de Granada, 51-79.

Martín Zorraquino, M.A. & Montolío, E. (coords.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.

Martín Zorraquino, M.A. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. In Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, (4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.

Martín Zorraquino, M.A. (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. ASELE. Actas XV. Centro Virtual Cervantes. Acedido em janeiro de 2013:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0051.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf)

Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, (811-832). Madrid: SGEL

Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Montañez, M. (2009). La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los marcadores discursivos en la clase de E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, Vol. 5, Universidade de Valência, 1-9. Acedido em janeiro de 2013:  
Acedido em janeiro de 2013: [http://www.uv.es/foroele/foro5/Montanez\\_Mesas.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro5/Montanez_Mesas.pdf)

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita: contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*, Barcelona: Ariel Practicum.

Nogueira, C. (2001). A análise do discurso. In Almeida, L. & Fernandes, E. (eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação*. Braga: CEEP. Acedido em janeiro de 2013:  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo\\_analise%20do%20discurso\\_final1.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%20do%20discurso_final1.pdf)

Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em cabo verde. *Linguarum Arena* 2, 27-41.

Portolés, J. (1998a). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Portolés, J. (1998b). Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE. *Carabela: La expresión escrita en el aula de E/LE*, 46, 63-74.

Reid, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Roldão, M.C. (2009). Estratégias de Ensinar e Estratégias de Ensino. In *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*, (55-67). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Acedido em janeiro de 2013:

[http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CursoTEIPMateriaisApoio154145757/fmartins/Excerto\\_Cap\\_IV\\_Estrategias.pdf](http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CursoTEIPMateriaisApoio154145757/fmartins/Excerto_Cap_IV_Estrategias.pdf)

Sagnier, C. (2005). L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une LE: vers de nouveaux modèles didactiques? *Porta Linguarum* 4, 77-85.

Santos Gargallo, I. (1990). Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica. ASELE, Actas II, 169-174. Centro Virtual Cervantes. Acedido em janeiro de 2013: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0167.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf)

Serrano Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos: una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales* [online], XIV, 1, 150-161. Acedido em janeiro de 2013: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011673013>

Solsona Martínez, C. (2008). El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2. *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*. Acedido em janeiro 2013: [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/Solsona\\_IIJornadas.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Solsona_IIJornadas.pdf)

Sonsoles Fernández, M. (2002). *Espanhol. Programa do 10º ano, continuação*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido em janeiro de 2013: [http://www.dgicd.minedu.pt/data/.../Programas/espanhol\\_cont10.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/data/.../Programas/espanhol_cont10.pdf)

Sonsoles Fernández, M. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

- Sonsoles Fernández, M. (2010). La competência discursiva. *marcoELE*, 11, 351-383.  
Acedido em janeiro 2013: <http://marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf>
- Stalker, J.C. (1989). Communicative Competence, Pragmatic Functions and Accommodation. *Applied Linguistics*, 10 (2), 182-193.
- Teijeira, R., Esch & Haan, P. (2005). La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, julio, vol. 23, nº 41, Universidad Nacional Autónoma de México, 67-100. Acedido em janeiro de 2013: <http://www.redalyc.org/pdf/588/58804105.pdf>
- Widdowson, H.G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied linguistics*, 10 (2), 128-137.
- Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.





# ANEXOS

---

**Planificação da unidade didática; inquérito diagnóstico inicial; ficha de autoavaliação; grelhas de avaliação**

I. 1. Planificação da unidade didática .....	115
I. 2. Inquérito diagnóstico .....	119
I. 3. Ficha de autoavaliação .....	122
I. 4. Grelhas de avaliação do trabalho em aula .....	125
I. 4. 1. Grelha de avaliação 1ª aula .....	125
I. 4. 2. Grelha de avaliação 2ª aula .....	126
I. 4. 3. Grelha de avaliação 3ª aula .....	127
I. 4. 4. Grelha de avaliação 4ª aula .....	128
I. 5. Avaliação da produção oral e da produção escrita na 5ª aula .....	129
I. 5.1. Grelha de critérios de avaliação da produção oral .....	129
I. 5.2. Grelha de avaliação da produção oral .....	130
I. 5.3. Grelha de critérios de avaliação da produção escrita .....	131
I. 5.4. Grelha de avaliação da produção escrita .....	132
I. 6. Grelha de autoavaliação .....	133
I. 7. Grelha de avaliação final .....	134

## Planificación de la unidad didáctica

<b>TÍTULO:</b>	<i>La tecnología en nuestras vidas</i>	
<b>ÁREA TEMÁTICA</b>	Discurso argumentativo	
<b>NIVEL</b>	B1 (QCERL)	
<b>DURAÇÃO</b>	450 min.: 4 sesiones (2 de 135 min + 2 de 90 min)	
<b>TAREA FINAL:</b>	Debate y texto de opinión	
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• distinguir el discurso argumentativo de otros tipos de discurso;</li> <li>• reconocer el objetivo comunicativo y la organización del discurso argumentativo en los textos presentados;</li> <li>• adquirir / aumentar el léxico relacionado con las nuevas tecnologías;</li> <li>• identificar y utilizar exponentes funcionales de opinión y conectores discursivos;</li> <li>• expresar oralmente un punto de vista, utilizando los recursos practicados;</li> <li>• escribir un texto de opinión, en un discurso estructurado, utilizando los recursos lingüísticos practicados.</li> </ul>	
<b>CONTENIDOS</b>	<b>temáticos</b>	Las redes sociales y las nuevas formas de interacción social; la piratería informática; las dinámicas familiares en la era de la internet.
	<b>funcionales</b>	Pedir opinión; dar opinión; expresar acuerdo y desacuerdo, hacer valoraciones; presentar un contrargumento.
	<b>discursivos</b>	Conectores discursivos.
	<b>gramaticales</b>	Verbos de opinión + presente de indicativo/ presente de subjuntivo; pronombres complemento.
	<b>léxicos</b>	Registro formal/coloquial; tratamiento de segunda y tercera persona; formas de mitigar el desacuerdo.
	<b>estratégicos</b>	Incentivar a los alumnos a organizar las ideas; activar los conocimientos previos y añadir nuevos elementos; estimular la cooperación entre colegas a través del trabajo en parejas; promover la autoevaluación.
<b>MATERIALES</b>	Fichas de trabajo; textos; imágenes; videos de YouTube; presentación <i>Power point</i> ;	Cuaderno individual; bolígrafos y lápices; pizarra; ordenador y proyector de vídeo.
<b>EVALUACIÓN:</b>	Observación directa del trabajo en clase; tarea final; autoevaluación.	

## DESARROLLO

### 1ª SESIÓN (135 min.)

#### Plano inicial de la Unidad (15 min.)

Tras los saludos, la profesora les explica a los alumnos que van a empezar una nueva unidad. Les informa sobre cuál es el tema, sus objetivos, y les explica en qué consistirá la tarea final: realizar un debate y un texto de opinión. Les explicita también que en su evaluación tendrá en cuenta la observación directa (participación en las actividades; comportamiento y actitudes), la tarea final y la autoevaluación. La profesora distribuye la ficha con el plan.

#### Actividad 1: Comprensión escrita / producción oral (15 min.)

Objetivos: Reconocer diferencias entre géneros discursivos. Introducir el tema de las nuevas tecnologías a partir del tópico Facebook.

(Ficha 1): Se presentan tres fragmentos sobre el tema Facebook: texto narrativo, descriptivo y argumentativo:

En parejas:

- Los alumnos leen los fragmentos.
- Contestan a las preguntas: ¿Encuentras diferencias entre los tres fragmentos?  
¿Cuál es la intención del emisor en cada uno de ellos?
- Indican oralmente algunas marcas que les han posibilitado establecer diferencias.

#### Actividad 2: Comprensión y producción escrita /interacción oral (25 min.)

Objetivos: Introducir los marcadores funcionales utilizados para dar y pedir opinión. Expresar acuerdo/desacuerdo a partir de algunas ideas presentadas.

(Ficha 2):

- (Individualmente) Los alumnos señalan las afirmaciones que comparten.
- Escriben 2/3 frases dando su opinión.
- Completan el ejercicio de rellenar huecos con los verbos en presente de indicativo/ conjuntivo, a partir de frases con marcadores funcionales de opinión.
- (En parejas) Comparan sus respuestas con las del compañero. A continuación escriben tres afirmaciones sobre redes sociales presentando un contraargumento. Utilizan las estructuras del ejemplo.
- Corrección de los ejercicios/puesta en común.

#### Actividad 3 Comprensión y producción escrita (35 min.)

Objetivos: Identificar las ideas expresas en un texto argumentativo e input lexical: vocabulario relacionado con las nuevas tecnologías.

- La profesora entrega a los alumnos la ficha de trabajo (Ficha 3). En conjunto buscan el significado del vocabulario de la tabla.
- Los alumnos hacen una primera lectura antes de completar el ejercicio y subrayan las palabras que no entienden. En caso de que haya dudas la profesora intentará que los compañeros den la explicación o la dará ella misma. Los alumnos rellenan los huecos.
- A continuación, con la información que les proporciona el texto, deciden la respuesta correcta entre varias opciones.
- (En parejas): Se trabaja la coherencia del texto como una unidad comunicativa, como una sucesión de ideas que se relacionan de modo lógico. En parejas los estudiantes contestan a las preguntas: “¿Qué título darías a este texto?, ¿En cuántas partes se podría dividir el texto?, Indica el inicio de cada parte”.

#### Actividad 4: Comprensión audiovisual/ interacción oral /comprensión escrita (45 min.)

**Objetivos:** A partir de la visualización de un vídeo, destacar y discutir la idea principal. Con base en la transcripción, identificar elementos atenuadores del desacuerdo en la conversación.

**Proyección del vídeo:** “¿Tienes privacidad de verdad en las redes sociales?” (2.42 min.): [http://www.youtube.com/watch?v=\\_VAgynJnoY&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=_VAgynJnoY&feature=related). Se trata de una animación didáctica de *PantallasAmigas*, que pretende sensibilizar sobre el riesgo de la pérdida de privacidad en la Red.

- A. La profesora pregunta a los alumnos si en la Red hay o no privacidad: se hace una breve discusión.
- B. Visualización del vídeo.
- C. La profesora pide voluntarios para que destaquen el argumento principal del diálogo visionado.
- D. La profesora les entrega a los alumnos la transcripción (Ficha 4). Se trabajan las expresiones atenuadoras de desacuerdo.

### 2ª SESIÓN (90 min.)

#### Actividad 1: Comprensión y producción expresión escrita / interacción oral (30 min.)

**Objetivos:** Señalar diferencias de registro lingüístico; identificar argumentos a favor y en contra de la piratería informática.

(Ficha 5): La profesora entrega a los alumnos la ficha de trabajo. A partir de las opiniones de diversos intervinientes sobre piratería informática en un blog, los alumnos:

- A.
  1. Destacan la(s) diferencia(s) en el modo como se expresan.
  2. Escriben en su cuaderno (individualmente) las ventajas y las desventajas de la piratería informática señaladas - identifican argumentos.
  3. En parejas, comparan los resultados.
  4. Comparten los resultados con el grupo. La profesora escribe en la pizarra lo que cada pareja señala.

#### Actividad 2: Comprensión y producción escrita (30 min.)

**Objetivos:** Sistematizar los marcadores funcionales de opinión, de acuerdo y desacuerdo. Ejercitar los verbos de opinión con indicativo/subjuntivo.

(Ficha 6): A partir de la lectura de los textos anteriores, los alumnos:

- B.
  1. Completan lo cuadro con las debidas estructuras de acuerdo y desacuerdo.  
A continuación la profesora añade más expresiones.
  2. Expresan su opinión.
  3. Rellenan huecos: expresiones de opinión con indicativo o subjuntivo.

#### Actividad 3: Comprensión escrita (30 min.)

**Objetivo:** Ordenar las ideas de un texto identificando los conectores discursivos.

La profesora escribe en la pizarra:

“El texto argumentativo sirve para expresar nuestros puntos de vista de una manera coherente y organizada. Los conectores son elementos fundamentales que ayudan al interlocutor a determinar:

- cuál es nuestro punto de partida;
- cuáles son nuestros argumentos a favor y en contra;
- a qué conclusión llegamos con nuestra argumentación”.

A continuación la profesora divide los alumnos en tres grupos. Entrega a cada uno de ellos partes recortadas de un texto donde se utilizan fórmulas para organizar las ideas (empiezo por; en primer lugar; en segundo lugar; finalmente).

- A. Cada grupo organiza la secuencia correcta del texto.
- B. Se hace la puesta en común.
- C. La profesora entrega a los alumnos el texto completo (Ficha 8). Se destacan los diferentes conectores discursivos.

### 3ª SESIÓN (90 min.)

#### Actividad 1: Comprensión audiovisual /interacción oral (45 min.)

**Objetivos:** Seleccionar información específica a partir de la visualización de un corto; practicar la comprensión audiovisual, identificar y corregir errores de contenidos gramaticales abordados en la unidad.

**Proyección del vídeo:** “La Familia Digital” que forma parte de la labor de sensibilización y divulgación del *Foro Generaciones Interactivas* para resaltar la importancia de las nuevas tecnologías en la vida de padres e hijos.

<http://www.youtube.com/watch?v=pbx2ZkFhnYc>

- A. Antes de la visualización del vídeo, se hace una breve interacción oral con el grupo a partir de algunas preguntas como:

¿En vuestra familia todos tienen móvil y ordenador?

¿Los adultos de la casa saben manejar perfectamente el ordenador?

¿Cuáles son las principales diferencias entre jóvenes y adultos con respecto a la tecnología?

- B. Antes de la proyección del vídeo se les proporciona a los alumnos la ficha de ordenación (Ficha 9). para que puedan leer previamente las frases que tendrán que ordenar a continuación durante la proyección del vídeo.
- C. Proyección del vídeo *La Familia Digital*.
- D. Puesta en común.
- E. Segunda visualización para comprobar las secuencias del vídeo.
- F. Los alumnos hacen los siguientes ejercicios de apoyo lingüístico (Ficha 10):
1. Detectar errores y reescribir las frases con los marcadores funcionales: creo/ no creo/ estoy totalmente de acuerdo/ me parece bien/ me parece mal.
  2. Repaso de pronombres complemento. A continuación se procede a la corrección.

#### Actividad 2: Comprensión y producción escrita (45 min.)

**Objetivos:** Analizar la estructura del texto argumentativo; construcción conjunta.

(Ficha 11): En parejas, los alumnos analizan la estructura del texto argumentativo y hacen la construcción conjunta de los elementos en falta. A continuación se hace la puesta en común en la pizarra con la contribución de los grupos.

La profesora empieza por destacar en la pizarra:

- cuál es nuestro punto de partida;
- cuáles son nuestros argumentos a favor y en contra;
- a qué conclusión queremos llegar con nuestra argumentación.

### 4ª SESIÓN (135 min.)

#### Actividad 1: Proyección de un Power Point con los marcadores funcionales estudiados (10 mn)

#### Actividad 2: Comprensión visual/expresión escrita (35 min.)

**Objetivos:** Activar léxico e ideas a partir de la visualización de imágenes; preparación para el debate.

Se divide la clase en dos grupos y se distribuye a uno la imagen A y al otro la B (Ficha 12): un grupo desarrolla argumentos/ideas a partir de la afirmación: “Hay amigos verdaderos en la internet” y el otro grupo prepara argumentos que sustenten la afirmación: “No hay amigos verdaderos en la Internet”.

**Debate:** interacción oral (15 min.)

#### Tarea Final

**Texto de opinión:** Producción escrita (30 min.)

**Auto-evaluación** (30 min.)

## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol

Ano letivo 2012/2013

### INQUÉRITO DIAGNÓSTICO

Este inquérito é confidencial. A Professora estagiária agradece a tua sinceridade e colaboração

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

#### 1. Agregado familiar (com quem vives)?

Mãe	<input type="checkbox"/>	Madrasta	<input type="checkbox"/>	Avó	<input type="checkbox"/>	Irmão(s)	_____
Pai	<input type="checkbox"/>	Padrasto	<input type="checkbox"/>	Avô	<input type="checkbox"/>	Outro(s)	_____

#### 2. Quem é o teu Encarregado de Educação?

Mãe	<input type="checkbox"/>	Madrasta	<input type="checkbox"/>	Avó	<input type="checkbox"/>	Irmão(s)	_____
Pai	<input type="checkbox"/>	Padrasto	<input type="checkbox"/>	Avô	<input type="checkbox"/>	Outro(s)	_____

#### 3. Qual é a profissão do teu Encarregado de Educação? \_\_\_\_\_

4. Tens um espaço para estudar em casa? Sim ☐ Não ☐

5. Em casa ajudam-te nos estudos? Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

6. Gostas de estudar? Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

7. Ficaste retido algum ano? Sim ☐ Não ☐ Qual(is)? \_\_\_\_\_

#### 8. Quando costumas estudar

☐ Todos os dias

☐ Quando me obrigam

☐ Só quando tenho testes

☐ Não estudo quase nunca

9. Tens computador? Sim ☐ Não ☐

10. Tens acesso à Internet? Sim ☐ Não ☐

11. Indica as duas disciplinas de que mais gostas: \_\_\_\_\_/ \_\_\_\_\_

12. Indica as disciplinas de que menos gostas: \_\_\_\_\_

13. Até quando gostarias de estudar? 12º Ano ☐ Ensino Superior ☐

14. Que profissão gostarias de ter? \_\_\_\_\_

15. Em geral achas que és um aluno(a)?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Muito bom (boa) | <input type="checkbox"/> Bom (boa)       |
| <input type="checkbox"/> Regular         | <input type="checkbox"/> Muito irregular |
| <input type="checkbox"/> Não sei         |  |

16. Fora da Escola tens contacto com pessoas que falam Espanhol? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim: Com quem? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_

Para quê? \_\_\_\_\_ Com que frequência? \_\_\_\_\_

17. Assinala o principal motivo que te levou a escolher a disciplina de Espanhol:

- ☐ porque quero estudar em Espanha.
- ☐ para conhecer outra cultura.
- ☐ porque os meus pais me sugeriram.
- ☐ para valorizar o meu currículo e conseguir um trabalho melhor.
- ☐ porque não tinha outra opção em línguas.
- ☐ para falar com amigos espanhóis/ latino-americanos.
- ☐ porque a língua é fácil de aprender.
- ☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

18. Como preferes trabalhar em aula?

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Sozinho  | <input type="checkbox"/> Em grupos pequenos           |
| <input type="checkbox"/> Em pares | <input type="checkbox"/> Toda a turma com o Professor |
| <input type="checkbox"/> Não sei  |   |



19. Costumas participar e intervir nesta disciplina?

Sempre ☐

Às vezes ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

20. O que é mais importante para ti em Espanhol? (Classifica numa escala de 1 a 4, em que 4 é o mais importante e 1 o menos importante)

Falar ☐

Compreender ☐

Escrever ☐

Ler ☐

21. Achas importante treinar o debate de um tema na aula de espanhol?

Nada ☐

Pouco ☐

Razoavelmente ☐

Bastante ☐

Não sei ☐

22. Nos teus tempos livres, costumas debater assuntos com os amigos?

Muitas vezes ☐

Às vezes ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

23. E com pessoas do teu círculo familiar?

Muitas vezes ☐

Às vezes ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

24. Em caso afirmativo, onde trocas as opiniões?

Em casa ☐

Nos intervalos da escola ☐

Nas saídas com amigos ☐

Em *chats* ☐

Nas redes sociais ☐

Outro \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela tua colaboração

## ESCOLA SECUNDÁRIA DE CARCAVELOS

Turma 10º E - Disciplina: Espanhol - 2012/2013

### AUTOEVALUACIÓN

#### LA TECNOLOGIA EN NUESTRAS VIDAS

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

¿QUÉ HAS APRENDIDO EN ESTA UNIDAD? EVALÚA TUS CONOCIMIENTOS:

#### A. Conocimientos lingüísticos:

1.

PUEDO...	Muy bien	Bien	No muy bien
Utilizar más vocabulario relacionado con nuevas tecnologías:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conjugar los verbos de opinión correctamente:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar el discurso argumentativo y diferenciarlo de otros tipos de discurso:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar mis ideas de forma más estructurada:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar los recursos para expresar acuerdo y desacuerdo:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresar oralmente y por escrito mi opinión, de forma más estructurada:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Doy ejemplos de vocabulario asociado a las nuevas tecnologías:

Ej: colgar

---



---



---

3. Doy ejemplos de expresiones que se utilizan para pedir opinión:

Ej: ¿Qué piensas...?

---



---



---

4. Doy ejemplos de expresiones que se utilizan para dar una opinión, expresando acuerdo y desacuerdo:

Ej: Creo que...;

---



---



---

5. Señalo el tiempo verbal usado en las siguientes estructuras:

¿Presente de indicativo o Presente de subjuntivo?

Es lógico que + \_\_\_\_\_

No acredito que + \_\_\_\_\_

No pienso que + \_\_\_\_\_

Pienso que + \_\_\_\_\_

6. Señalo algunos recursos lingüísticos que se utilizan para ordenar las ideas en un texto:

Ej: En primer lugar,

---



---



---

7. Señalo por orden de dificultad de mayor a menor (8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1) las siguientes actividades de esta unidad:

- Seleccionar ideas a partir de comentarios \_\_\_\_\_
- Seleccionar y debatir ideas a partir de la proyección de videos \_\_\_\_\_
- Ordenar partes de un texto \_\_\_\_\_
- Utilizar el indicativo o subjuntivo en frases de opinión \_\_\_\_\_
- Escribir un comentario personal \_\_\_\_\_
- Interpretar un texto \_\_\_\_\_
- Intercambiar ideas oralmente \_\_\_\_\_
- Escribir un texto de opinión \_\_\_\_\_

## B. Proceso de aprendizaje:

8. He realizado las actividades propuestas:

☐ Siempre

☐ Casi siempre

☐ Casi nunca

☐ Nunca

9. Mi participación ha sido:

☐ Insuficiente

☐ Suficiente

☐ Buena

☐ Muy buena

10. He realizado las actividades en parejas o en grupos y...

No he tenido conflictos con mis compañeros.

☐

He tenido conflictos, pero los he resuelto hablando con mis compañeros.

☐

He tenido conflictos, pero los he resuelto hablando con mi profesor.

☐

He tenido conflictos, pero no los he resuelto; mis compañeros y yo pensábamos de manera muy distinta y no hemos conseguido llegar a una decisión común.

☐

No las he realizado, pues no me gusta trabajar en grupo.

☐

11. De todo lo que aprendí,

a. lo que más me gustó fue:

---

---

b. lo que menos me gustó fue:

---

---

c. lo que necesito repasar es:

---

---

12. ¿Qué otros aspectos te gustaría haber tratado?

---

---

---

## I. 4. Grelhas de avaliação do trabalho em aula

### I. 4.1. Grelha de avaliação da 1ª Aula

#### Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol

Ano letivo 2012/2013

#### PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

**Fecha:** 20/11/2012

**Clase:** 10º E

**Unidad Didáctica:** *La tecnología en nuestras vidas*

**Lección:** *Primera (135 min.)*

**Contenidos:** *Explicitación de los objetivos de la unidad y de la evaluación; diferencias entre géneros discursivos; expresiones de opinión; elementos atenuadores del desacuerdo en la conversación*

Notable	+++
Bien	++
Suficiente	+
Insuficiente	-
No evaluado	NE

Nº	Nombre	Falta	Comp. lect.	Prod. escrita	Comp. audiov	Interac oral	Actitud.	Participación
1	A. M		+	-	-	-	+++	+
2	A. G		+	-	-	-	+++	+
4	B. V		++	+	+	+	+++	++
6	C. M.		++	++	+	+	+++	++
9	C. F.		+++	+++	++	++	+++	++
13	L. R.		++	++	+	+	+++	++
16	M. L.		+	+	+	++	+++	++
17	M. F.		++	+	++	++	+++	++
24	R. M.		++	+	+	++	+++	++
26	T. A.		++	+	+	+	+++	++

## I. 4. 2. Grelha de avaliação da 2ª Aula

### Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol

Ano letivo 2012/2013

### PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

**Fecha:** 23/11/2012

**Clase:** 10ºE

**Unidad Didáctica:** *La tecnología en nuestras vidas*

**Lección:** Segunda (90 min.)

**Contenidos:** *Identificar argumentos; señalar ventajas y desventajas de la piratería informática; encontrar algunas diferencias lingüísticas entre los participantes del debate; expresar acuerdo y desacuerdo*

Notable	+++
Bien	++
Suficiente	+
Insuficiente	-
No evaluado	NE

Nº	Nombre	Falta	Comp. Lect.	Prod. escrita	Comp. audiov	Interac oral	Actitud.	Partici- pación
1	A. M							
2	A. G		+	-			+++	+
4	B. V							
6	C. M.							
9	C. F.							
13	L. R.		+++	++			+++	++
16	M. L.		++	+			+++	+++
17	M. F.		++	+			+++	++
24	R. M.		++	+			+++	+++
26	T. A.	F	NE	NE			NE	NE

### I. 4. 3. Grelha de avaliação da 3ª Aula

#### Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol

Ano letivo 2012/2013

#### PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

**Fecha:** 26/11/2012

**Clase:** 10ºE

**Unidad Didáctica:** *La tecnología en nuestras vidas*

**Lección:** Tercera (90 min.)

**Contenidos:** *Identificar argumentos; señalar ventajas y desventajas de la piratería informática; encontrar algunas diferencias lingüísticas entre los participantes del debate; expresar acuerdo y desacuerdo*

Notable	+++
Bien	++
Suficiente	+
Insuficiente	-
No evaluado	NE

Nº	Nombre	Falta	Comp. Lect.	Prod. escrita	Comp. audiov	Interac oral	Actitud.	Partici- pación
1	A. M		+	-		-	+++	+
2	A. G							
4	B. V		+++	++		+	+++	++
6	C. M.		++	+		+	+++	+
9	C. F.		+++	++			+++	++
13	L. R.							
16	M. L.							
17	M. F.							
24	R. M.							
26	T. A.							

#### I. 4. 4. Grelha de avaliação da 4ª Aula

### Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol

Ano letivo 2012/2013

#### PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

**Fecha:** 27/11/2012

**Clase:** 10ºE

**Unidad Didáctica:** *La tecnología en nuestras vidas*

**Lección:** Cuarta (135 min.)

**Contenidos:** *Organizar partes de un texto de opinión y de un video: “La familia digital”; conectores discursivos; construcción conjunta de un texto de opinión*

Notable	+++
Bien	++
Suficiente	+
Insuficiente	-
No evaluado	NE

Nº	Nombre	Falta	Comp. Lect.	Prod. escrita	Comp. audiov	Interac oral	Actitud.	Partici- pación
1	A. M		+	-	+	-		
2	A. G		+	-	+	-		
4	B. V		+++	++	++	+		
6	C. M.		++	++	++	++		
9	C. F.		+++	+++	+++	++		
13	L. R.		++	+	++	+		
16	M. L.		+	+	++	+		
17	M. F.		++	+	++	+		
24	R. M.		++	++	++	++		
26	T. A.		++	+	++	+		



## I. 5. Avaliação da produção oral e da produção escrita na 5ª aula

### I. 5. 1. Grelha de critérios de avaliação da produção oral

#### CRITÉRIOS DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORAL

(a partir de los descriptores cualitativos del uso de la lengua hablada del MCER, 2002: 32)

CORRECCIÓN	FLUIDEZ	COHERENCIA	INTERACCIÓN	
Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como “y”, “pero”, y “porque”.	Sabe contestar preguntas y responde a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuando comprende una conversación por decisión propia.	<b>INS</b>
Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	<b>SUF</b>
Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incompreensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras. Se observan pocas pausas largas	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto “nervosismo” si la intervención es larga.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en los debates cotidianos, confirmando su comprensión, invitando los demás a participar, etc.	<b>BIEN</b>

## I. 5. 2. Grelha de avaliação da produção oral

### **Escola Secundária de Carcavelos**

Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol

Ano letivo 2012/2013

### EVALUACIÓN – DEBATE

		<b>CORRECCIÓN</b>	<b>FLUIDEZ</b>	<b>COHERENCIA</b>	<b>INTERACCIÓN</b>	<b>FINAL</b>
1	A. M.	INS	INS	INS	INS	INS
2	A. G.	NO EVAL	NO EVAL	NO EVAL	NO EVAL	NO EVAL
4	B. V.	BIEN	BIEN	BIEN	SUF	BIEN
6	C. M.	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF
9	C. F.	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF
13	L. R.	SUF	SUF	SUF	SUF	SUF
16	M. L.	INS	SUF	SUF	SUF	SUF
17	M. F.	INS	SUF	SUF	SUF	SUF
24	R. M.	INS	SUF	SUF	SUF	SUF
26	T. A.	INS	SUF	SUF	SUF	SUF

### I. 5. 3. Grelha de critérios de avaliação da produção escrita

#### CRITÉRIOS DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

(a partir de los descriptores de expresión escrita. MCER, 2002: 64; 111; 122)

<b>CORRECCIÓN GRAMATICAL</b>	<b>VOCABULARIO</b>	<b>ESTRUCTURA DISCURSIVA</b>	
Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero comete errores básicos que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura.	Su texto presenta numerosos errores. No aplica adecuadamente el vocabulario del contenido temático de la unidad.	Es capaz de escribir frases sencillas enlazadas con algunos conectores tales como “y”, “pero”, y “porque” pero presenta problemas en la ordenación de las ideas o en el uso de los signos de puntuación.	<b>INS</b>
Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual aunque cometa algunos errores adecuados a su nivel	Su texto presenta incorrecciones e imprecisiones en el uso del vocabulario que no afectan a la comprensión. Aplica adecuadamente el vocabulario del contenido temático de la unidad.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas. El texto puede presentar deficiencias en su estructura, o faltar en algún caso los signos de puntuación.	<b>SUF</b>
Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión o produzcan malentendidos	Su texto presenta algunas imprecisiones en el uso del vocabulario, pero éstas no afectan a la comprensión.	Desarrolla un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente.	<b>BIEN</b>

### I. 5. 4. Grelha de avaliação da produção escrita

<p align="center"> <b>Escola Secundária de Carcavelos</b>            Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol            Ano letivo 2012/2013         </p>					
---	--	--	--	--	--

#### TAREA FINAL

#### EVALUACIÓN – TEXTO DE OPINIÓN

		<b>CORRECCIÓN</b>	<b>VOCABULARIO</b>	<b>ESTRUCTURA DISCURSIVA</b>	<b>FINAL</b>
1	A. M.	INS	INS	INS	INS
2	A. G.	NO EVAL	NO EVAL	NO EVAL	NO EVAL
4	B. V.	SUF	BIEN	BIEN	BIEN
6	C. M.	INS	SUF	SUF	SUF
9	C. F.	BIEN	BIEN	BIEN	BIEN
13	L. R.	INS	SUF	SUF	SUF
16	M. L.	INS	SUF	SUF	SUF
17	M. F.	SUF	SUF	BIEN	SUF
24	R. M.	SUF	SUF	BIEN	SUF
26	T. A.	INS	SUF	BIEN	SUF

## I. 6. Grelha de autoavaliação

### Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol

Ano letivo 2012/2013

### AUTOEVALUACIÓN

Notable	+++
Bien	++
Suficiente	+
Insuficiente	-
No evaluado	NE

Nº	Nombre	Comp. Lect.	Prod. escrita	Comp. audiov	Interac oral	Auto-corr.	
1	A. M	+	-	+	-	-	INS
2	A. G	+	-	+	-	-	INS
4	B. V	+++	++	++	++	++	BIEN
6	C. M.	++	+	++	++	++	BIEN
9	C. F.	+++	+++	+++	++	+++	NOTABLE
13	L. R.	++	++	++	+	++	BIEN
16	M. L.	+	+	+	+	++	SUF
17	M. F.	+	+	++	+	++	SUF
24	R. M.	++	+	++	++	++	BIEN
26	T. A.	++	+	+	+	++	SUF

## I. 7. Grelha de avaliação final

<p align="center"> <b>Escola Secundária de Carcavelos</b>            Turma: 10º E – Disciplina: Espanhol            Ano letivo 2012/2013         </p>
---

### EVALUACIÓN FINAL

		<b>Trabajo en clase</b>	<b>Debate</b>	<b>Texto opinión</b>	<b>Auto-evaluación</b>	<b>EVAL. FINAL</b>
1	A. M.	INS	INS	INS	INS	<b>INSUF</b>
2	A. G.	INS	NO EVAL	NO EVAL	INS	<b>INSUF</b>
4	B. V.	BIEN	BIEN	BIEN	BIEN	<b>BIEN</b>
6	C. M.	BIEN	SUF	SUF	BIEN	<b>BIEN</b>
9	C. F.	NOTABLE	SUF	BIEN	NOTABLE	<b>NOTABLE</b>
13	L. R.	BIEN	SUF	SUF	BIEN	<b>BIEN</b>
16	M. L.	SUF	SUF	SUF	SUF	<b>SUF</b>
17	M. F.	BIEN	SUF	SUF	SUF	<b>SUF</b>
24	R. M.	BIEN	SUF	SUF	BIEN	<b>BIEN</b>
26	T. A.	SUF	SUF	SUF	SUF	<b>SUF</b>

**Materiais didáticos**

II. 1. Plano da unidade didática entregue inicialmente aos alunos .....	136
II. 2. Fichas de trabalho .....	137
II. 2. 1. Ficha 1 .....	137
II. 2. 2. Ficha 2 .....	138
II. 2. 3. Ficha 3 .....	140
II. 2. 4. Ficha 4 .....	142
II. 2. 5. Ficha 5 .....	143
II. 2. 6. Ficha 6 .....	145
II. 2. 7. Ficha 7 .....	146
II. 2. 8. Ficha 8 .....	147
II. 2. 9. Ficha 9 .....	148
II. 2. 10. Ficha 10 .....	149
II. 2. 11. Ficha 11 .....	150
II. 2. 12. Ficha 12 .....	151
II. 2. 13. <i>Power Point</i> .....	153
II. 2. 14. Ficha 13 .....	154

## UNIDAD DIDÁCTICA

### 10º E

TÍTULO	LA TECNOLOGIA EN NUESTRAS VIDAS
NIVEL	B1
SESIONES	(2): 135 min + (2): 90 min
FECHA	20 – 27 noviembre
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el impacto de las nuevas tecnologías en nuestras vidas y cambiar ideas;</li> <li>• incrementar el léxico relacionado con las nuevas tecnologías;</li> <li>• Identificar la estructura básica de un texto argumentativo;</li> <li>• expresar oralmente y por escrito la opinión, de forma estructurada, aplicando las estructuras de acuerdo y desacuerdo</li> </ul>
TAREA FINAL	Escribir un texto de opinión
<b>EVALUACIÓN</b>  <u>Observación directa</u> (Realización de las actividades): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión y producción orales;</li> <li>- interacción oral;</li> <li>- comprensión y producción escritas;</li> <li>- actitudes;</li> <li>- participación.</li> </ul> <u>Realización de la tarea final:</u> texto de opinión.  <u>Autoevaluación.</u>	



## **FICHA 1**



**Lee y compara los siguientes extractos de textos.**

### **A**

La fortaleza de la red social Facebook radica en los muchos millones de usuarios que ha alcanzado, basada en conexiones de gente real. Casi cualquier persona con conocimientos informáticos básicos puede tener acceso a todo este mundo de comunidades virtuales.”

[Wikipédia]

### **B**

“Todo en exceso es malo. Creo que si usamos Facebook con límites y prudencia será una buena herramienta, pero si nos extralimitamos, exponemos nuestra vida del día a día, entonces este se convierte en un vicio, que cada día te pide más.

¡Esta herramienta es para que la usemos, no para que seamos usados por ella”

[Redacción *BBC Mundo*]

### **C**

“Me encontré con un viejo compañero de trabajo de la primaria que no veía desde los años ochenta, y del que había tenido noticias a través de una red social. Nos citamos en un bar del centro, nos saludamos con cariño falso, pedimos unas cervezas. Le dije: ‘¡Qué increíble, para lo que acaba sirviendo Facebook!’ Se rió fuerte (...). ‘A mí Facebook me cambió la vida, pero de verdad’.

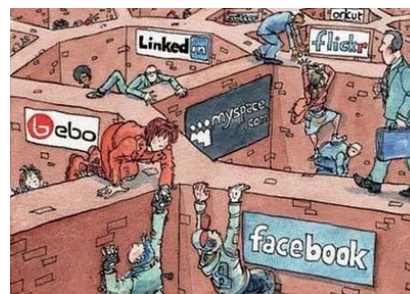
- ¿En serio? – le pregunté. (...) Habló durante más de una hora sin parar. Y después dijo que debía irse a una cita con una mujer que había conocido en la estación Verdaguer.”

[Adaptado de: Hernán Casciari, *El nuevo paraíso de los tontos*]

- 1. ¿Encuentras diferencias entre los tres extractos?**
- 2. ¿Cuál es la intención del emisor en cada uno de ellos?**

FICHA 2

## LAS REDES SOCIALES



**A** ¿Cuáles de las siguientes opiniones compartes?

*Puedes señalar varias*

<input type="checkbox"/> Los jóvenes entre 16 y 24 años pasan más tiempo en Internet que viendo televisión
<input type="checkbox"/> <b>Para mí</b> , los padres tienen que saber con quién hablan sus hijos en las redes sociales
<input type="checkbox"/> <b>En mi opinión</b> , las redes no son buenas ni malas, todo depende de cómo se utilicen
<input type="checkbox"/> <b>Claro que</b> estas redes ayudan a socializar al igual que otras experiencias de grupo
<input type="checkbox"/> <b>Pienso que</b> los padres tienen que respetar la intimidad de sus hijos pero sólo a partir de los 18 años
<input type="checkbox"/> <b>A mi modo de ver</b> los adolescentes no son muy conscientes de los peligros de las redes
<input type="checkbox"/> Los adultos tienen que proteger a los jóvenes de situaciones que pueden ser perjudiciales para ellos
<input type="checkbox"/> <b>No me parece bien que</b> la gente no tenga cuidado con la información que pone en su perfil
<input type="checkbox"/> <b>Creo que</b> aquellos que no tienen Facebook también no tienen vida social
<input type="checkbox"/> Hay mucha gente obsesionada con las redes y que se aísla de la vida real
<input type="checkbox"/> <b>No creo que</b> la gente esté obsesionada con las redes, es un modo de pasar el tiempo.

**B** Y tú, ¿qué piensas de Facebook?

*Puedes utilizar algunas de las expresiones en negrita para dar tu opinión:*

---



---



---

**C** Observa el debate de abajo. Los amigos no comparten la misma opinión sobre la siguiente afirmación:

*“Facebook **es** la mejor herramienta de Internet, **permite** hacer muchos amigos y **ayuda** a socializar.”*

Completa sus opiniones con la forma adecuada de los tres verbos en negrita del ejemplo – **SER** / **PERMITIR** / **AYUDAR** – en Presente de Indicativo o Presente de Subjuntivo



**1** - Para mí, **está claro que** Facebook \_\_\_\_\_ la mejor herramienta de Internet. También **es verdad que** \_\_\_\_\_ hacer muchos amigos, y **no hay duda de que** \_\_\_\_\_ a socializar.

**2** - Pues yo **dudo mucho que** \_\_\_\_\_ la mejor herramienta. Además, **no está demostrado que** \_\_\_\_\_ hacer muchos amigos, y **tampoco creo que** \_\_\_\_\_ a socializar.

**3** -Yo también **creo que** Facebook \_\_\_\_\_ la mejor herramienta de Internet, y **me parece que** sí, que también \_\_\_\_\_ hacer muchos amigos. De los peligros no sé qué pensar, pero sí, **supongo que** \_\_\_\_\_ a socializar.

**4** - Hombre, sí, **puede ser que** \_\_\_\_\_ mejor, y también **admito la posibilidad de que** \_\_\_\_\_ hacer muchos amigos. Pero **no me parece nada probable que** \_\_\_\_\_ a socializar...

**5** -¡Mentira, mentira y mentira! **No es verdad que** \_\_\_\_\_ la mejor herramienta de Internet, **no es cierto que** \_\_\_\_\_ hacer muchos amigos, y también **es falso que** \_\_\_\_\_ a socializar.

**6** -Bueno, vamos a ver: **es indudable que** \_\_\_\_\_ la mejor herramienta de Internet, y **es perfectamente posible que** \_\_\_\_\_ hacer muchos amigos, pero **no es en absoluto verdad que** \_\_\_\_\_ a socializar: los jóvenes ‘se esconden’ en sus casas ...

(Ejercicio adaptado de la Gramática básica del estudiante de español, de Alonso Raya, R. y otros, Difusión, p. 164)

**D** Ahora en parejas escribid tres opiniones sobre redes sociales **utilizando un argumento y un contrargumento**. Utilizad la estructura del ejemplo.

**Ejemplo:** Sí, es verdad que Facebook te permite hablar con los amigos, **pero** puede convertirse en una adicción.

A mí me parece que sí, que \_\_\_\_\_, **pero** \_\_\_\_\_

Yo creo que \_\_\_\_\_, **sin embargo** \_\_\_\_\_

Sí, pienso que \_\_\_\_\_, **no obstante** \_\_\_\_\_

### FICHA 3

## EI BLOG DEL PROFESOR

A) Completa los huecos del texto de opinión, eligiendo algunas de las siguientes palabras:



grabar	multimedia	bajar
manejo	sitio	búsqueda
descargar	correo electrónico	chatear
imprimir	lápiz	seleccionar
acceder	navegador web	colgar
videoconferencia	pantalla	teclado

Internet se está haciendo cada vez más accesible, y se ha convertido también en un medio de comunicación de masas. Aporta, definitivamente, grandes beneficios como instrumento de trabajo escolar, aunque también permite (1)\_\_\_\_\_ a contenidos ilícitos y nocivos.

En primer lugar hay que constatar que los niños y adolescentes son mejores que los adultos en el (2)\_\_\_\_\_ del PC y de Internet. Los adultos utilizan Internet para buscar información y para enviar mensajes por (3)\_\_\_\_\_. Para los jóvenes, el objetivo de (4)\_\_\_\_\_ de información no es tan importante como el (5)\_\_\_\_\_ los juegos, la música, (6)\_\_\_\_\_ películas y vídeos y últimamente ver los vídeos de YouTube u otros.

En segundo lugar, hay que decir que muchos jóvenes utilizan Internet para visitar páginas para adultos, páginas violentas o incluso para concertar alguna cita, pero los aspectos positivos superan los negativos en el manejo y uso de Internet.

Diversos estudios revelan que, en el plano educativo, al realizar sus tareas de búsqueda, los jóvenes:• Mejoran el trabajo en equipo;• Muestran más creatividad;• Mantienen la motivación;• Desarrollan su capacidad de análisis y síntesis;• Contactan a personas de diversos lugares, conociendo mejor el mundo.• Muestran más respeto y tolerancia, haciéndose algunos más solidarios.

Finalmente, importa saber cómo utilizar esta herramienta en la escuela. Para hacer un buen trabajo en clase, creo que es muy importante que los estudiantes aprendan a (7)\_\_\_\_\_ el montón de información que hay en la net y a (8)\_\_\_\_\_ en su (9)\_\_\_\_\_ USB los textos considerados útiles para sus trabajos. Después de (10)\_\_\_\_\_ lo recopilado, gran parte del trabajo conjunto se realiza en el aula, por ejemplo haciendo un resumen que será después revisado por el docente titular. Claro que hay muchas otras formas de trabajo a partir de los contenidos de Internet. Ésta se destaca como una importante herramienta en el ámbito escolar.

(Adaptado del blog: <http://manahenignotlazaroblogspot.pt/2009/01/lo-que-nuestros-estudiantes-saben-hacer.html>.  
Lo que nuestros estudiantes saben hacer en Internet, publicado por Ignor Lázaro).

**B)** Con la información que te proporciona el texto, decide la respuesta correcta.

**1. Internet**

- a) no es muy accesible como medio de comunicación de masas.
- b) se ha convertido en un medio de comunicación de masas.
- c) no es tan accesible como otros medios de comunicación de masas.

**2. Los jóvenes utilizan Internet**

- a) para seleccionar la información.
- b) para enviar mensajes.
- c) para fines de entretenimiento.

**3. En el plano educativo, Internet**

- a) no incrementa las capacidades de los jóvenes.
- b) desarrolla las capacidades de los jóvenes.
- c) reduce las capacidades de los jóvenes.

**4. Para hacer un buen trabajo en clase**

- a) los jóvenes deben aprender a seleccionar información.
- b) los jóvenes no tienen que seleccionar información.
- c) los jóvenes pueden seleccionar alguna información.

**5. Tan pronto se imprima lo recopilado**

- a) el resumen se realiza individualmente.
- b) el profesor realiza el resumen.
- c) se realiza un resumen en conjunto en el aula.

---

**C)** Contesta a las preguntas:

- 1. ¿Qué título le darías a este texto? \_\_\_\_\_
- 2. ¿En cuántas partes se podría dividir el texto? \_\_\_\_\_
- 3. Indica el inicio de cada parte:

#### **FICHA 4**

### **TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO: *¿Tienes vida privada de verdad?***

- ¿Te vas a subir esa foto en Internet?
- ¡Claro!
- Pero, ¿no te importa que te vea la gente así?
- ¿Crees que soy tonto? Mis imágenes sólo las pueden ver mis amigos en 'Face'.
- ¿Cuántos amigos tienes en 'Face'?
- Ciento setenta y cinco.
- ¿Te has preguntado si a los otros que aparecen en la foto les apetece que su imagen esté colgada por ahí?
- Bueno, si nos hemos sacado la foto y yo la subo para que la vean mis colegas, no hay 'peca'. Además, me da un poco igual. Fue una fiesta, y se me han dejado sacarles la fotografía no es un problema. Si te sacas una foto será para enseñarla, ¿no?
- Pero, de verdad, ¿conoces a toda esa gente de tu lista de contactos?
- Bueno, no conozco a todos, algunos son buenos amigos, otros conocidos, pero más o menos son gente que controlo.
- ¿Has pensado que esas ciento setenta y cinco personas pueden copiar tu fotografía con sólo presionar una tecla y luego hacer con ella lo que quieran?
- Mmmm.... bueno... ya.. supongo que sí, ¿pero para qué lo van a hacer?
- ¿Y si esos "amigos" comparten tus fotografías con otra gente?
- No..., no lo van a hacer.
- ¿Les has dicho que no lo hagan? ¿Saben que tú no quieres que esa fotografía le vea la gente? Puede que a ellos les parezcan las fotografías de lo más normal.
- Pero, ¡no me vuelvas loco! ¡Qué estás paranoica! Yo configuré la privacidad y ya está. ¿Qué más quieres?
- ¿Y si alguien se cuela en esa zona reservada?
- ¡Imposible! Necesitaría robarme la clave y yo no se la he dado a nadie. La he puesto difícil de adivinar y la cambio de vez en cuando por si acaso. Además, actualizo y paso el antivirus muy a menudo para que no se me cuelen bichos que me la puedan robar. ¡Qué estás hablando con un profesional!
- Ya,... Y los otros ciento setenta y cinco, ¿crees que son tan profesionales como tú y toman todas esas medidas?
- No.
- Entonces tu lugar "privado" inaccesible ya no te parece tan seguro, ¿verdad?

Lo que se sabe de ti  
depende también de  
otras personas  
Las demás personas  
también confían en  
que cuides su privacidad

**FICHA 5**

## Yahoo lanza un debate: ¿La piratería informática es un delito?

Los participantes hicieron sus comentarios, abriendo una interesante discusión.

**Léelos...**

---



**Juan:** -No cabe duda de que la piratería está violando un derecho fundamental de las personas que es la propiedad. Sin embargo, yo pienso que el uso repetido por parte de los consumidores de programas pirateados en ocasiones le hacen dar conciencia a los vendedores de que ocasionalmente sus productos son demasiado costosos, bajándole el precio a valores más razonables. Y ustedes, ¿cómo lo ven?



**Concha:** ¡Es mentira k sea 1 delito! Para mí, lx más piratas son lx empresas. Tú, al comprar 1 juego o software, tienes derexo a tener 1 copia de seguridad, pero el sistema anti copia k viene en los cds o dvds, no te permiten hacerlo, te están negando un derexo. Verás k\_ningún adolescente se puede permitir el lujo de comprar a lx precios establecidos por lx empresas.



**Matilde:** Soy partidaria de que la piratería es un delito y no entiendo dónde encuentran el lado positivo, es como si encontraran lo positivo de un crimen, de robo o algo así. ¿Dónde queda el trabajo de las personas, la investigación de años para poder disfrutar de juegos, programas y por ejemplo el Internet? El desarrollo de software es un trabajo, como el de un médico, un arquitecto, etc.. Hay millones de personas que lo tienen como medio para vivir. Hoy en día existen un montón de alternativas gratuitas que los jóvenes deberían valorar antes de robar, ¿no os parece?



**Teresa:** ¿k dices? No es verdad que sea 1 delito. Estoy a favor de k exista la piratería. Mira, puedes sacar aplicaciones, canciones y películas k si no, no conseguirías. Además le sacas 1 pelo al gato a piratear a *Microsoft* y empresas multimillonarias k mal nos roban a todos de 1 u otra manera.



**Pablo:** Desde mi punto de vista, como economista, no estoy de acuerdo con que la piratería sea un delito. El progreso tecnológico depende de que estos productos o servicios puedan ser compartidos por la comunidad pero, como en todo, debe haber sensatez.



## ¿La piratería informática es un delito?

### A) Cada persona reacciona de manera diferente.

1. ¿Destacarías alguna(s) diferencia(s) en el modo como se expresan? Señálalas:

---



---



---

2. Algunos participantes señalan las **ventajas**, otros las **desventajas** de la piratería informática. Escríbelas en tu cuaderno.

Ventajas	Desventajas

3. Compara los resultados con tu compañero.
4. Compartid los resultados con el grupo.



**FICHA 6**

**¿La piratería informática es un delito?**

**B)**

a) Lee de nuevo los comentarios y completa el siguiente cuadro con las debidas estructuras:

**Expresar acuerdo:**

**Expresar desacuerdo:**

b) Y tú, ¿qué piensas?, ¿qué te parece más o menos importante?

---

---

---

---

**C)** Hay más personas que quieren participar en el debate anterior, pero no están muy seguras de cómo conjugar los verbos. ¿Puedes ayudarles sustituyendo el Infinitivo por la forma adecuada del Presente de Indicativo o del Presente de Subjuntivo?:

**Paco**: Es verdad que \_\_\_\_\_ (**tratarse**) de un fenómeno de difícil resolución. Los jóvenes de hoy quieren todo muy rápido y no miran a medios para conseguirlo.

Creo que \_\_\_\_\_ (**estar**) obsesionados con el ambiente virtual, pero la vida es real. No me parece bien que \_\_\_\_\_ (**hacer**) todo lo que quieran. Yo pienso que en Internet también \_\_\_\_\_ (**haber**) reglas y valores.

**Maribel**: ¡Qué no! No es verdad que los jóvenes \_\_\_\_\_ (**ser**) los más irresponsables. Tanto los jóvenes como los adultos piratean. Está mal que \_\_\_\_\_ (**descargarse**) músicas y películas recientes o que se \_\_\_\_\_ (**hacer**) copias de libros. Así y todo, creo que esto también \_\_\_\_\_ (**permitir**) una mayor divulgación de los autores.

**María**: Yo no creo que las cosas \_\_\_\_\_ (**cambiar**) fácilmente. Los libros y materiales audiovisuales son muy caros y, desde mi punto de vista, \_\_\_\_\_ (**tener**) que bajar de precio. Los adolescentes no se pueden permitir el lujo de pagar 20 euros por un disco cada semana. Además, en mi opinión, los adultos también \_\_\_\_\_ (**piratear**) textos para sus trabajos sin pagar un céntimo por ello.

**FICHA 7**

## LA PIRATERÍA INFORMÁTICA



**Completa las frases a tu gusto. No te olvides de colocar el verbo en la forma que crees correcta – Indicativo o Subjuntivo:**

- Es evidente que \_\_\_\_\_
- No cabe duda de que \_\_\_\_\_
- Es lógico que \_\_\_\_\_
- Es mejor que \_\_\_\_\_
- Es mentira que \_\_\_\_\_
- Es una vergüenza que \_\_\_\_\_
- Es verdad que \_\_\_\_\_
- Es imprescindible que \_\_\_\_\_

## FICHA 8

### REPASA LA ESTRUCTURA SUBRAYANDO LOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS

#### La piratería musical

Empiezo por presentarme. Me llamo Lucas Sánchez y soy productor musical. He decidido escribir este artículo porque a todos los profesionales que nos dedicamos al mundo de la música nos afectó mucho la piratería musical.

En primer lugar, sé que voy a tratar un tema muy polémico, además voy a recibir muchas críticas, pero estoy preparado para ellas. Para abordar este tema con profundidad hay que analizar los datos.

Hay que decir que la piratería no es un problema que afecta solo a España. Un estudio reciente de la Sociedad General de Autores (SGAE) nos dice que los países de Latinoamérica y China son los más “piratas”, seguidos de los países europeos, entre los que España está en primer lugar.

En segundo lugar, resulta evidente que cada vez la gente va menos a las tiendas a comprar CD's y esto produce una caída muy fuerte en las ventas de la industria musical. La causa es, sin duda, la piratería.

Ahora os doy mi explicación para este fenómeno: por un lado, está el intercambio gratuito de música a través de la Internet y, por otro, la venta de productos ilegales a un precio mucho más bajo que en el mercado.

Para mí el primer caso es más perjudicial para el futuro del sector, pues se calcula que cada día se efectúan en el mundo cuatro millones de descargas o trasvases de archivos musicales. En cuanto a la venta ilegal, las autoridades deben ser más estrictas y no hacer la vista gorda cuando la detectan.

Finalmente, quería pedirlos a los consumidores “piratas” que hagáis una reflexión: si no compráis discos originales, la industria musical quebrará y esto nos perjudicará tanto a los profesionales que vivimos de este mercado como a las miles de personas que disfrutan escuchando un disco o yendo a un concierto. Ya lo sabéis, el futuro de la música está en vuestras manos.

(Adaptado de *Club Prisma*, pág. 40)

**FICHA 9**

## *La Familia Digital*



### **A) Ordena las frases siguientes desde 1 hasta 7**

- \_\_\_ Cuando tenga hijos no me voy a pasar el día contando batallitas.  
Además, las voy a tener todas aquí.
- \_\_\_ Es que a mí me gusta vestir bien.
- \_\_\_ La verdad es que una cosa es lo que dicen, otra lo que hacen.
- \_\_\_ ¿Nuestra relación con las nuevas tecnologías? Normal, normal.
- \_\_\_ Sí, es lo que siempre decimos mi mujer y yo. Hay que saber escucharles.
- \_\_\_ ¡Hola señorita! Mire, quería unas entradas para... entradas....  
entradas.... teatro.... no... T E A T R O.
- \_\_\_ ¡Es horrible, mi vida social ha muerto!

**FICHA 10**

## *La Familia Digital*

### **B) ¿Correcto o incorrecto? Corrige las frases que contienen errores.**

1. Creo que la chica esté muy preocupada con su imagen.

\_\_\_\_\_

2. No creo que la madre domine las tecnologías.

\_\_\_\_\_

3. Estoy totalmente de acuerdo que el niño sea muy listo.

\_\_\_\_\_

4. No me parece bien que mama pregunta “¿Dónde compraste esa ropa?”.

\_\_\_\_\_

5. Me parece mal que las chicas ponen sus fotos en Facebook.

\_\_\_\_\_

6. En mi opinión, el padre es moderno y le gustan las redes sociales.

\_\_\_\_\_

7. Es importante saber quién esté conectado en Internet.

\_\_\_\_\_

### **C) Completa las frases utilizando el pronombre adecuado:**

1. - A mí me importa mantener la privacidad.

2. - Y a ti, ¿qué \_\_\_\_\_ parece? - A mí \_\_\_\_\_ da igual.

3. - Ya sé que a él no \_\_\_\_\_ parece que sea fundamental.

4. - A nosotras \_\_\_\_\_ parece que tienes razón.

5. - A vosotros, ¿qué \_\_\_\_\_ parece? A nosotros también.

6. - A ellos no \_\_\_\_\_ gustan las redes sociales.

## FICHA 11

### ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS





Los textos argumentativos son aquellos que **presentan una idea o tesis** en la que el autor cree y que es defendida con una serie de argumentos.

Tiene la intención de **convencer o persuadir** al lector de la veracidad o validez de la idea que se ha expuesto.

Si buscamos un esquema de un texto argumentativo que nos sirva para analizar este género de texto nos puede ser útil la siguiente estructura:



CONTEXTO, SITUACIÓN PROBLEMÁTICA, TEMA DEL QUE SE HABLA

TESIS O IDEA PRINCIPAL	
	ARGUMENTO 1
	ARGUMENTO 2
	ARGUMENTO 3
	.....
CIERRE O CONCLUSIÓN	

La obsesión con las redes sociales puede crear adicción.

En mi opinión lo que pasa es que las actividades realizadas en Facebook son muy gratificantes, como por ejemplo encontrar viejas amistades, compartir fotos, vídeos o experiencias, visitar los perfiles de nuestros contactos, etc. Además, estos intercambios hacen que la gente se sienta parte de un grupo, socialmente integrada.

No obstante, hay muchos jóvenes y adultos que pasan más de tres horas al día en las redes sociales, frente al ordenador, porque eso les permite alejarse de sus problemas personales.

[Artículo de opinión para el periódico de la escuela]

**Construcción conjunta:**

1. ¿Qué elementos tenemos en este fragmento?
2. ¿Qué elementos aún hacen falta?

**FICHA 12**

**A**

**NO HAY AMIGOS VERDADEROS EN INTERNET**



Escribid algunos argumentos para preparar el debate:  
(Intentad convencer a los compañeros de que vuestras ideas son las mejores).

**FICHA 12**

**B**

**HAY AMIGOS VERDADEROS EN INTERNET**



Escribid algunos argumentos para preparar el debate:

*(Intentad convencer a los compañeros de que vuestras ideas son las mejores).*





### DAR OPINIÓN

En mi opinión.....  
Desde mi punto de vista.....  
(A mí) me parece que.....  
Yo pienso que .....  
Yo creo que .....  
A mi modo de ver .....  
  
Yo no creo que .....  
No me parece que .....  
No es verdad que.....  
No estoy de acuerdo que .....



### PEDIR OPINIÓN

Y a tí, ¿qué te parece?  
Y tú, ¿qué piensas?  
¿Tú qué crees?

## ***No hay amigos verdaderos en Internet***

**Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión** que has practicado.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

---

### **ANEXO III**

**Produção dos alunos: Texto de opinião inicial e texto de opinião final**

## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

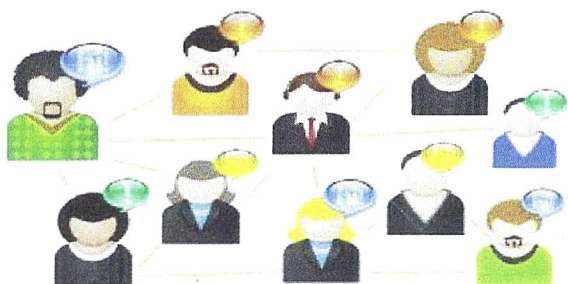
Ano letivo 2012/2013

Nombre: Afonso Magalhães

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### *Las Redes Sociales crean adicción*

En mi opinión las redes sociales (¡) crean adicción!  
Yo no soy viciado pero hay personas que pasan todo el día intero en ~~el~~ ordenador pegados (etc. las) redes sociales. Sí, las redes sociales podrán ser buenas para hablar con nuestros amigos y también ~~encontrar~~ encontrar amigos de lo pasado, pero también tienen los sus ~~propios~~ peligros. En mayoría de los casos ~~son~~ son hombres ~~que~~ que buscan por chicas y chicas de nuestra edad pero la verdad es que tienen la draba o la tripla de nuestra edad. Esos hombres hablan con nosotros y nos intentan invitar para salirnos con ellos, pero lo que quieren es hacernos daño. En mi caso yo no doy mucha importancia a las redes sociales, a mí no me gusta estar muchas horas en el ordenador, me aborre mucho. En mi opinión las redes sociales no debían ser ~~un~~ un vicio pues eso ~~es~~ ~~en~~ en nuestra adolescencia es muy complicado pues no ~~convivimos~~ convivimos como deberíamos. Nosotros, Muchas gracias los jóvenes debemos intentar estar mucho tiempo en las redes sociales pero sí, conviver más todos juntos.  
En conclusión ~~las~~ ~~redes~~ ~~sociales~~ pero mi pero a mí no me gusta.



Escribe un texto de opinión  
sobre el siguiente tema:

### **No hay amigos verdaderos en Internet**

Apunso  
no 10° E

Planea la escritura de tu texto de  
opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

**Puedes utilizar algunas de las  
expresiones de opinión que has  
practicado**

✓ Para empezar yo no creo que hay amigos verdaderos en Internet. En mi opinión amigos verdaderos sólo tenemos en vida real, pues en Internet si hablamos con una persona que piensamos que sea mucho nuestro amigo, podemos engañarnos. Porque no a conocemos de lado ninguno, ella puede mentir sobre su edad, dónde vive, dónde sobre su trabajo y si es mayor? objetivo es hacerlos daño. como por ejemplo los peligros de Internet pueden llevar al pedofilia, al bullying, estos dos son los más preocupantes. los amigos verdaderos están a nuestro lado físicamente? te en los malos y buenos momentos. los amigos de Internet no están siempre a nuestro lado. Yo no hago amigos en Internet porque conozco los peligros y me gusta más hacer amigos físicamente. Nosotros no debemos copiar en amistades que hacemos en Internet, las personas que lo hacen son tantas no tienen cabecera para pensar. Esas personas exponen su vida a ellos y eso es lo que ellos quieren. Quieren saber dónde vivimos y dónde es nuestra escuela. Para finalizar, no debemos aceptar amigos en Internet que no conocemos de lado ninguno. Debemos saber más sobre los peligros y no hablar con toda la gente



## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

Nombre: Ana Rafaela Cardoso Gomes

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### Las Redes Sociales crean adicción

Para mí las redes sociales <sup>dependientes</sup> pueden tener un lado positivo y <sup>un lado</sup> negativo porque algunas personas se quedan adictadas <sup>(les gusta)</sup> a hablar con personas malas y <sup>discusiones</sup> malas personas. <sup>Por una parte,</sup> por un lado las redes ayudan a las personas a <sup>(poder)</sup> comunicarse más fácilmente, a encontrar amigos que <sup>no se venían</sup> hace algún tiempo, a concertar una cita, una fiesta, una cena de grupo, también de trabajo <sup>hablar con</sup> las personas que están en otros países. <sup>tienen aspectos positivos</sup> Entonces en mi conclusión las redes están en igual forma <sup>negativa</sup> negativa y positiva. [¿qué os parece?] [¿tengo razón?]

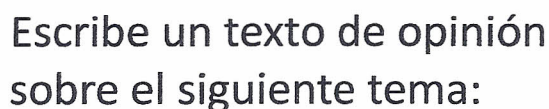
[En conclusión] ....

Muchas gracias

Ano letivo 2012/2013

Muchas gracias





## No hay amigos verdaderos en Internet

### Organiza tu discurso:

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

**Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado**

✓ Para empezar, yo quería decir <sup>decir</sup> que ~~en la~~ <sup>(la)</sup> Internet puede ser un mundo peligroso o no, pues las personas tienen que tener responsabilidad y cuidado con lo que hacen.

✓ En primer lugar no creo que hay amigos verdaderos en Internet porque la verdad es que no podemos decir que la persona que estamos hablando en Internet es verdadera o no, nadie sabe lo que el o ella quiere o cual son sus intenciones ¿no es verdad?

C Por otro lado, en mi opinión, hay personas que no saben mis-  
mo lo que hacen y se caen en tentación, acabando por dece- comen  
tar todo sobre su vida, o que es un gran error. Muchas veces son  
chicas que se quedan enamoradas con el chico que han conoci-  
do en Internet y no ~~piensan~~ piensan en los peligros que pueden acon-  
tecer, y después en algunas veces esas historias acaban muy mal.

✓ En conclusión, para mí los amigos verdaderos son aquellos que están siempre cerca de nosotros y que nos ayudan siempre que lo necesitamos, son amigos ~~en~~<sup>con</sup> ~~los~~<sup>quienes</sup> nosotros podemos contar nuestros problemas y secretos. Son esos amigos que nos ayudan a hacer nuestra vida, (son ellos) con ~~quien~~<sup>quienes</sup> pasamos nuestra vida, nuestros buenos y malos momentos, pues están siempre cerca de nosotros.

¡Organiza bestem tus argumentos  
y la organización del discurso!

Beitrag Valente,  $n=4$

 $10^0 \in$



## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

Nombre: Caroline Marques

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### Las Redes Sociales crean adicción

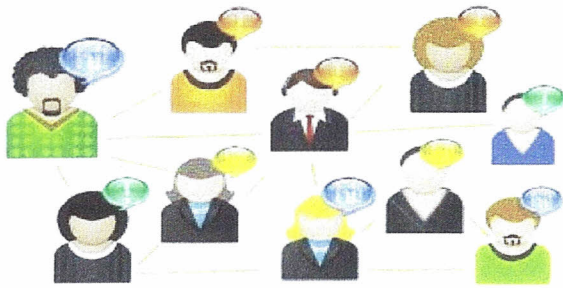
Yo estoy de acuerdo! <sup>it</sup> <sup>muchas</sup> ~~Porque~~ hay personas que no consiguen pasar un día sin ir ~~al facebook~~ <sup>al facebook</sup> por ejemplo, al facebook.

En mi caso, yo voy todos los días al facebook, pero no me considero adicta porque <sup>adicta</sup> voy al facebook todos los días porque tengo amigos que están lejos de mí. (En otra escuela, en otro país...) con quien la única forma de hablar es <sup>a través de</sup> en facebook.

Hay personas que pueden no tener nada que hacer en facebook pero se quedan allí ~~el tiempo todo~~ <sup>en lugar de</sup> al revés de salir con los amigos o hacer un poco de deporte. Yo creo que esas personas deben ser mucho anti sociales, ¿no? No salen a la calle, siempre se quedan en el ordenador <sup>o</sup> solo porque sí y porque les apetece! <sup>?</sup>

Yo prefiero salir con mis amigos, hacer deporte o hacer otras <sup>en lugar de</sup> al revés de ~~me~~ <sup>quedarme</sup> quedarme en casa en facebook, ~~misma~~ <sup>sempre</sup> que mis amigos estean online les digo que voy a salir y vuelvo después!

Muchas gracias



Escribe un texto de opinión sobre el siguiente tema:

**No hay amigos verdaderos en Internet**

Planea la escritura de tu texto de opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado

¿Hay amigos verdaderos en Internet?

✓ En mi opinión, yo creo que hay amigos verdaderos en Internet, ¡yo misma tengo varios!

Hay personas dicen que no hay amigos verdaderos en Internet porque nunca sabemos se la persona que está en el otro lado está diciendo la verdad cuando nos ~~pregunta~~ dice su edad, localización, etc. Pero eso es mentiroso! (Uso de) antes de contar cosas personales a la persona tenemos que tener certeza que es lo que dice, podemos utilizar la webcam, así podemos ver se corresponde a lo que dice o no. Después de ganar su confianza, si podemos contarles lo que queremos. Es como en la vida real, ¿no? la única diferencia es que no podemos estar con ellos! ¡comp!

✓ En conclusión, yo creo que se pueden hacer amigos verdaderos en Internet, pero... claro que tenemos de tener cuidado porque la ~~otra~~ persona (nos) puede estar bromeando, pero es una question de confiar en la persona, como en la vida real. No es una question de ser en Internet o no, es una question de vida.

del Me parte la organización del curso pero hemos fu conegh la framerica

Carolina Herrera nish to-f



## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

Nombre: Claudia Alexandra

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### Las Redes Sociales crean adicción

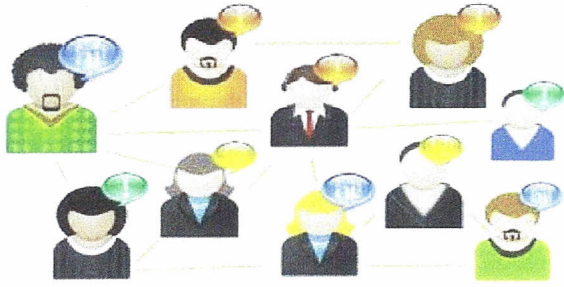
Yo creo que la afirmación anterior es ~~verdad~~ <sup>verdad en facebook</sup> hoy en día. En los días de hoy, casi todas las personas tienen Facebook, pero ~~no tienen~~ <sup>no tienen</sup> ~~una~~ <sup>una</sup> ~~es muy raro~~ <sup>es muy raro</sup> aunque muchas personas no lo utilizan todos los días.

Ahora los jóvenes no salen de casa como ~~antes~~ <sup>antes</sup> y se quedan ~~en~~ <sup>en</sup> frente ~~al~~ <sup>al</sup> ordenador en las Redes Sociales. En vez de hablar con los amigos o ~~hacer~~ <sup>hacer</sup> una salida de ~~giro~~ <sup>giro</sup> los jóvenes hablan ~~por~~ <sup>por</sup> ~~las~~ <sup>las</sup> Redes Sociales.

Esta situación es muy perjudicial <sup>para</sup> a la salud de las personas que tienen esta adicción pues no hacen ~~ejercicio físico~~ <sup>ejercicio físico</sup> o deporte con los amigos y familia aunque siempre se quedan en casa hablando en las Redes Sociales.

Pero que los padres de los jóvenes con esta adicción deberían ayudarlos y motivarlos a salir más a menudo de la internet a veces para que esta adicción no motive tanto ~~para~~ <sup>para</sup> el sedentarismo.

Muchas gracias



Escribe un texto de opinión sobre el siguiente tema:

### **No hay amigos verdaderos en Internet**

Planea la escritura de tu texto de opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

**Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado**

Muy bien!

✓ La existencia o no de amigos verdaderos en Internet es un asunto muy polémico. En los días de hoy, mucha gente habla con personas en Internet como si fueran sus amigos de verdad. Les dicen todo sobre su vida y <sup>sus</sup> problemas personales.

✓ En mi opinión, ~~no~~ no hay amigos verdaderos en Internet <sup>por mis razones.</sup> ~~por~~ por

✓ Para empezar, las personas con quien hablamos en Internet nunca son quien dicen ser. Pueden mentir sobre su edad, su instituto, su aspecto físico o dónde viven para nos hacen creer que son otras personas.

✓ Sin embargo, esas personas nos pueden ~~ayudar~~ <sup>ayudar</sup> y aconsejar cuando les contamos ~~contamos~~ <sup>contamos</sup> nuestros problemas, como si fueran psicólogos. Pero a veces contamos demasiadas cosas sobre nuestra vida y puede ser <sup>muy peligroso</sup> ~~un peligro~~ pues las personas pueden ser ~~perjudiciales~~ <sup>perjudiciales</sup> sexuales, por eso, <sup>hay</sup> ~~temer~~ <sup>temer</sup> de que te cuidarlo con las personas con quien hablamos <sup>con</sup> y lo que les decir <sup>decir</sup>.

✓ En conclusión, cada uno tiene el derecho a su ~~opio~~ <sup>propia</sup> opinión y a hacer lo que quiere pero ~~tienen~~ <sup>deben</sup> ~~deben~~ <sup>deben</sup> tener mucho cuidado para no poner su vida en peligro.

¡Muy bien!  
Ideas claras y  
muy bien organizadas.

Cláudia Ferreira, nº9, 10º E

## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10<sup>º</sup> E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

Nombre: Mariana Freitas De Sousa Ferreira

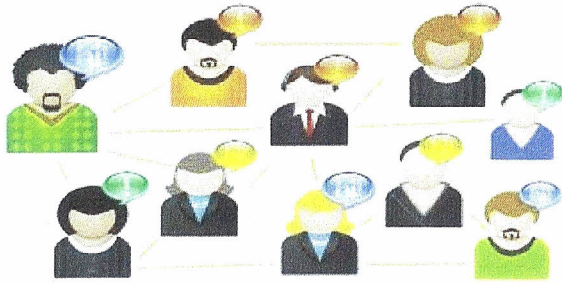
En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### Las Redes Sociales crean adicción

¿"Las Redes Sociales crean adicción"? Yo creo que sí. Son una adicción muy mala. Los jóvenes empiezan a ~~crear~~ redes sociales solo ~~porque~~ porque todos ~~lo~~ tienen, después empiezan a ir todos los días ~~se~~ quedándose cada vez más tiempo en la red social. Después cambian los estudios por la red, el convivio por la red, una salida por la red. Cuando ojen parece la vida ya están adicionados a una red social a lejos de todo o mundo. ~~de~~ internet aleja <sup>a las personas</sup> a los que están cerca de nosotros y acerca <sup>a las personas</sup> a los que están lejos. Las redes sociales quedan se quedan muy peligrosas después de nos adicionamos. Nos quedamos con la cabeza solo para las redes, es muy fácil nos quedamos así. Somos personas más inteligentes <sup>de verdad</sup> una vez adicionados.

Muchas gracias





Escribe un texto de opinión sobre el siguiente tema:

**No hay amigos verdaderos en Internet**

Planea la escritura de tu texto de opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

**Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado**

Voy a hablar sobre un tema muy interesante "No hay amigos verdaderos en Internet", (ese es el tema). Voy a presentar lo que pienso, escribiré ~~los~~ peligros y hablaré un poco sobre las personas que lo hacen.

En primer lugar, no creo que hayan amigos verdaderos en Internet, solo personas que no tienen nada que hacer en la vida, entonces se quedan delante del computador bromeando con los jóvenes, ~~haciéndose~~ pasando por una ~~persona~~ persona que no es verdadera.

En segundo lugar, los peligros de hablar con personas que no conocemos son millones. Pensando que no, las personas llegan a nuestras casas muy ~~depeisa~~ depeisa. A nuestra escuela, a nuestros amigos e a nuestra familia. Esto puede ser algo muy terrible, pueden nos hacer daño, mucho daño.

finalmente

Por eso las personas tienen que tener mucha cuidado con (la) internet, con lo que ponen en (la) internet sobre ellas, y que chables tienen con las personas que no conocen. Es preciso tenermos mucho cuidado con todo eso!

Has mejorado bastante tu producción escrita!  
No obstante hay errores léxicos pero buenos pero corrigidos.

## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

Nombre: Laura Bravo Rodrigues

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### **Las Redes Sociales crean adicción**

¿Las redes sociales crean adicción? Muchas personas creen que sí, pero otras creen que no.

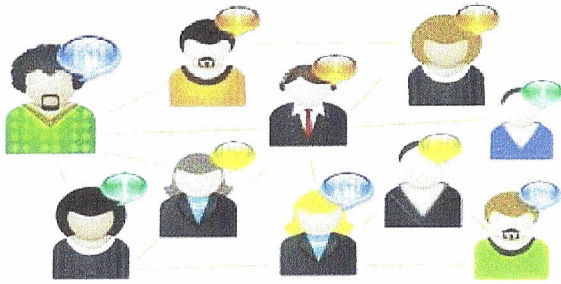
Las personas que creen que sí, normalmente, son las que no tienen ninguna red social o, entonces, las personas que ya fueron adictas. Yo creo que si una persona <sup>tuviera</sup> ~~hubiera~~ otras cosas en su vida además de las redes sociales no se quedaría adicta.

Las personas que creen que no son aquellas que, como he dicho, tienen otra cosa en su vida ~~que~~ con la que ~~se~~ preocuparse o, entonces, las personas que son adictas pero no quieren decir que son por vergüenza. Yo conozco personas que son así.

Más personas son ~~adictas~~ adictas a las redes sociales porque las redes tienen juegos que tienen que ser actualizados diariamente y muchas veces más que una vez por día.

Muchas gracias





Escribe un texto de opinión sobre el siguiente tema:

### **No hay amigos verdaderos en Internet**

Planea la escritura de tu texto de opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado

¿Hay amigos verdaderos en internet? Muchas personas piensan que sí y muchas que no.

Las personas que piensan que hay son aquellas que, de mi punto de vista, no están listas de todos los peligros de internet.

Las personas que piensa que no, como yo, están listas de todos o casi todos los peligros de (la) internet pero también están listas de que x "amigos verdaderos en internet" son diferentes de y "amigos distantes verdaderos".

En primer lugar nunca podremos saber si las personas del en el otro lado están mentando sobre su ~~nombre~~ nombre, edad, etc.

En segundo lugar en estas nuevas tecnologías hay siempre formas de descubrir de cómo estamos chateando y eso es muy peligroso.

En conclusión la internet es muy peligrosa para las personas sin malas intenciones y debemos tener mucho cuidado.

Laura Rodríguez NE 33 JOSE

Has mejorado la organización del discurso pero siempre fue mejorar la puntúa.



## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

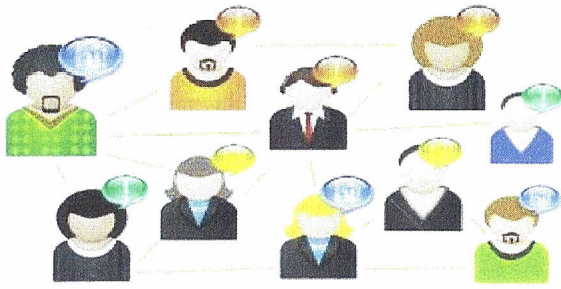
Nombre: Maria da Puriza Deslandes dinos

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### Las Redes Sociales crean adicción

Yo creo que las Redes Sociales crean adicción. Pero no me considero una persona adicta y no conozco la sensación, <sup>porque crea</sup> pero yo creo que ocurre mucho. Yo utilizo el ordenador todos los días y las Redes Sociales también, pero si no las utilizo no siento su falta [de ellos]. Quizás hay personas [que son] viciadas, pero para mí eso es un poco raro, porque no es una cosa [que sea] esencial para nuestro bien estar. Pero como hay personas adictas a tantas cosas, <sup>eso</sup> ~~pero~~ deja de ser tan raro a sí. En conclusión, felizmente no soy adicta a las Redes Sociales, <sup>pero</sup> ~~pero~~ pienso que es una adicción como otra cualquiera.   
afortunadamente

Muchas gracias



Escribe un texto de opinión sobre el siguiente tema:

### ***No hay amigos verdaderos en Internet***

Planea la escritura de tu texto de opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

**Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado**

En mi opinión esto depende mucho de los casos en particular y no ~~se~~ se puede generalizar. ~~(A ver)~~ <sup>(se)</sup> no me parece que un amigo virtual tenga que ser siempre alguien en quien nosotros no podemos confiar, pues hay cosas que prueban el contrario.

Tan poco estoy de acuerdo que los "verdaderos amigos" ~~los~~ que continúan sean todos de verdad porque ~~también~~ hay muchas situaciones que prueban eso.

✓ ~~En~~ En conclusión, no podemos hablar sobre esto de una manera general porque cambia de situación para situación, pero también es así que el mundo es. Hay amigos "verdaderos" y amigos "falsos" <sup>por</sup> en todo lado, solo hay que tener cuidado.

Hay inconexiones permeables que refuerzan de comedia. Mejoraste la organización del discurso.



## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

Nombre: Rita Marques Miguel

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### Las Redes Sociales crean adicción

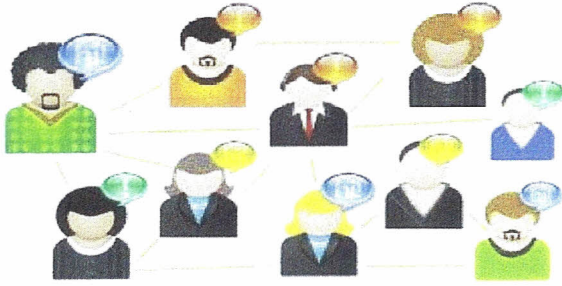
La verdad es que los <sup>jóvenes</sup> ~~jóvenes~~ de hoy <sup>son</sup> ~~están~~ muy adictos a las redes sociales, o mejor la <sup>mayor</sup> ~~mayor~~ parte <sup>está</sup> ~~está~~ de cómo hoy jóvenes que <sup>son</sup> ~~son~~ adictos a las redes sociales y otros que no lo son. Yo quiero decir dos cosas, que son muy distintas. La primera es que <sup>de hecho</sup> ~~de hecho~~, la mayoría de los jóvenes son adictos y prefieren quedarse en casa delante del ordenador al <sup>en</sup> ~~en~~ lugar de jugar en la calle; y la segunda cosa que <sup>yo</sup> ~~yo~~ quería decir es que <sup>muchos</sup> ~~muchos~~ son así, hay jóvenes <sup>que</sup> ~~que~~ no les gusta las redes sociales, hay otros <sup>que</sup> ~~que~~ les gusta, pero <sup>no son</sup> ~~no son~~ adictos, ¿verdad?

Ahora que ya he hablado de los otros jóvenes, voy a dedicarle este párrafo <sup>para</sup> ~~para~~ hablar de mi "relación" con ~~el facebook~~ las redes sociales. <sup>Entonces</sup> ~~Entonces~~ yo no creo que <sup>sea</sup> ~~sea~~ adicto, pero <sup>me</sup> ~~me~~ gusta <sup>pasar</sup> ~~pasar~~ mucho tiempo <sup>sin</sup> ~~sin~~ ir a ver mi facebook. Prefiero pasear y estar con mis amigos, porque es mejor estar con alguien personalmente, ¿no?

<sup>En conclusión</sup> ~~En conclusión~~ Para concluir yo creo que las redes sociales son muy buenas <sup>para</sup> ~~para~~ cuando nos vamos a quedar en casa y no tenemos nada <sup>que</sup> ~~que~~ hacer con nadie.

<sup>no</sup> ~~no~~ hemos <sup>compartido</sup> ~~compartido~~ nada <sup>con</sup> ~~con~~ nadie <sup>con</sup> ~~con~~ los amigos.

Muchas gracias



Escribe un texto de opinión sobre el siguiente tema:

### **No hay amigos verdaderos en Internet**

Planea la escritura de tu texto de opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

**Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado**

✓ En mi opinión no hay amigos verdaderos en internet porque no sabemos quién está en otro lado del ordenador.

✓ A mí me parece que <sup>misimo que</sup> ~~hablamos~~ ~~Race~~ mucho tiempo con alguien en internet, nunca sabemos se es verdad lo que dicen o no. Es verdad que a veces os ~~hacemos~~ ~~hablar~~ sobre nuestros problemas con personas que no conocemos, pero hay que tener atención sobre que tipo de problemas ~~hablamos~~, ¿no? Yo no sé o que os parece, pero para mí, amigos de verdad son aquellos que he conocido personalmente y no son todos.

✓ Para concluir quiero decir que podemos ~~Race~~ amistades en internet pero no son verdaderas porque la verdad ~~es~~ que no conocemos la persona, portanto no ~~te~~ vamos a ~~hablar~~ decir a un extraño nuestra morada o algo así y, supuestamente, para nuestros amigos verdaderos no tenemos <sup>secretos</sup> ~~secretos~~ y se nos preguntaren adonde vivimos les vamos a decir.

no/para la  
participación

lectura progresión en la  
conexión frente a  
y en la organización  
del discurso!

Rita Marques Riguel  
Nº 24 30° E



## Escola Secundária de Carcavelos

Turma: 10º E

Espanhol B.1

Ano letivo 2012/2013

Nombre: Teresa Afonso

En un breve texto en español (+/- 120 palabras), escribe tu opinión sobre lo siguiente:

### Las Redes Sociales crean adicción

¿Las Redes sociales crean adicción? Creo que hay dos respuestas posibles para esta.

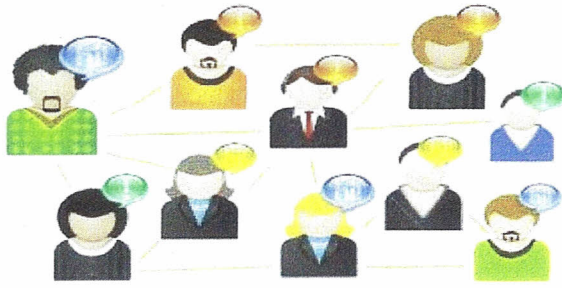
Muchas jóvenes son influenciadas por lo que está en la moda, y creo que sí, que es muy posible y probable que empiecen fumando solo para entretenerse o bebiendo, <sup>viendo</sup> también lo que otros hacen, porque nosotros en cuanto jóvenes tenemos la necesidad de hacer parte de algo.

Como ya dije, hay dos respuestas, ahora voy a hablar de la otra respuesta: ~~En todos~~ <sup>No</sup> ~~crean adicciones~~, porque, tal como yo, hay personas que solo tienen contactos en las redes sociales para hablar con personas que están lejos y así, nada más. (y) eso no es una adicción.

<sup>he mencionado antes,</sup>

En conclusión.....

Muchas gracias



Escribe un texto de opinión sobre el siguiente tema:

**No hay amigos verdaderos en Internet**

Planea la escritura de tu texto de opinión. Para ello:

**Organiza tu discurso:**

- Escribe un párrafo introductorio donde presentes tu punto de vista
- Escribe los argumentos que te permiten sustentar tu postura
- Escribe un párrafo para cerrar el texto

Puedes utilizar algunas de las expresiones de opinión que has practicado

Empiezo por decir que a mí no me parece que ~~hay~~ amigos verdaderos en Internet porque en las redes sociales las personas pueden ser quien quieren, pueden mentir sobre su edad, nombre, todo. O que en mi opinión es bastante peligroso (~~temeroso~~). ¿Quién conocemos de verdad en Internet? (Nadie!)

✓ otro aspecto negativo es que en los chats y mensajes no se puede entender cómo las personas están hablando y con eso podemos crear muchos conflictos. Hay muchas cosas que pueden tener otras connotaciones, y nosotros cuando estamos leyendo nos podemos enfadar o enojar por cosas que no son verdaderas.

A conclusión hablar con personas en internet es peligroso, ~~amistades~~ <sup>amigos</sup> llevan mucho tiempo a crear, tenemos que conocer bien las personas. Las amistades verdaderas son aquellas que están siempre a tu lado, <sup>porque...</sup> pero no siempre físicamente pero la mayoría de las veces. Tienes de conocer bien las personas.

Hay incomunicaciones premeditadas que refuerzan sus convicciones pero hay una clara progresión en la organización del discurso